



# **Experiencias y estudios sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación**



Cristina Pascual-Arias  
Miriam Sonllewa Velasco  
Víctor M. López-Pastor

(Coordinadores)



## INFORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS EN ESTA OBRA COLECTIVA

Todos los capítulos y experiencias presentados en este libro han sido revisados mediante el método de "doble ciego". Esto significa que han sido evaluados, al menos, por dos académicos expertos en el tema de EFyC en educación. Todas las revisiones se llevaron a cabo de forma anónima, de modo que ni los revisores conocían la identidad de los autores ni los autores sabían quiénes eran los revisores. En algunos casos, un trabajo tuvo que ser evaluado por tres o cuatro personas adicionales si no hubo consenso entre los dos revisores iniciales

Cristina Pascual-Arias, Miriam Sonllewa-Velasco, Víctor M. López-Pastor  
(Coordinadores)

SEGOVIA, 2024

Edición: Primera. Noviembre de 2024

ISBN: 978-84-09-63615-0

Cristina Pascual-Arias, Miriam Sonlleva Velasco, Víctor M. López-Pastor

(Coordinadores)

## Experiencias y estudios sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación

Jorge Botías Cegarra	Lurdes Martínez-Mínguez
Bastian Carter-Thuillier	Suyapa Martínez Scott
Carlos Cobo Corrales	Roberto Miranda Ullán
Nerea Estrada Marcén	Miriam Molina Soria
Carla Fernández-Garcimartín	María del Mar Montalvo García
Carla Ángela Ferreiro-Lera	Roberto Monjas Aguado
Juan Fraile Ruiz	Carolina Nieva Boza
Diego Freile de la Varga	Vanessa Ortega-Quevedo
Teresa Fuentes Nieto	Esther Paños
Carmela García-Marigómez	Cristina Pascual-Arias
Cristina Gil Puente	Mikel Pérez Gutiérrez
Carlos Gutiérrez-García	Ángel Pérez-Pueyo
Antonio Gutiérrez Martín	Juan José Pérez Soto
David Hortigüela-Alcalá	José Reyes Ruiz-Gallardo
Félix Enrique Lobo de Diego	Héctor Rodríguez Marqués
Matthieu Le Correc	Antonio Iván Rodríguez López
Carlota López-Fernández	María Rosario Romero Martín
Víctor M. López-Pastor	Patricia Ruiz-Bravo
Juan Carlos Manrique Arribas	Isabel Ruiz Díez
Sara Manrique Martín	Miriam Sonlleva Velasco
Alejandro Martínez-Baena	Cristina Vallés Rapp

## Índice

Introducción al libro .....	1
Bloque I. Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación.....	4
Capítulo 1. La evaluación formativa y compartida en los montajes artísticos de Educación Física en la ESO .....	5
Capítulo 2. Experiencia práctica en la Formación Inicial del Profesorado. Un sistema de Evaluación Formativa y Compartida en la asignatura de Expresión Corporal .....	17
Capítulo 3. Evaluación formativa en Expresión Corporal: definición de Indicadores de Evaluación a partir de las Reglas de Acción.....	28
Capítulo 4. Evaluación formativa en la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos a través de un Carnet Saludable.....	42
Capítulo 5. Balance del bloque I: Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación .....	52
Bloque II. Autoevaluación y evaluación entre pares ligado a procesos de Evaluación Formativa y Compartida .....	55
Capítulo 6. Eliminar las calificaciones mejora el aprendizaje: Química sin notas .....	56
Capítulo 7. Anonimato en la evaluación entre iguales: efectos sobre los factores socioafectivos, las percepciones y las preferencias .....	69
Capítulo 8. Evaluación entre pares: el rol del anonimato y su repercusión en la percepción del estudiante.....	77
Capítulo 9. “Follow-up” ticket para autoevaluación en Educación Física: una experiencia práctica.....	85
Capítulo 10. Diseño de un menú saludable en bachillerato: participación del alumnado en la evaluación.....	95
Capítulo 11. Un análisis de los sentimientos de injusticia durante las evaluaciones de Educación Física y Deportes: Análisis de las experiencias de los estudiantes en un Sistema de Evaluación de Indicadores de Competencia en orientación.....	102
Capítulo 12. Balance del Bloque II: Autoevaluación y evaluación por pares ligado a procesos de Evaluación Formativa y Compartida.....	114

Bloque III. Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado .....	118
Capítulo 13. Una propuesta de intervención docente en el Grado de Maestro en Educación Infantil. El sistema de Evaluación .....	119
Capítulo 14. Pensando en TODO el alumnado: La evaluación formativa y compartida y su andamiaje en la formación inicial .....	131
Capítulo 15. Estudio comparativo: puesta en práctica de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida en formación del profesorado en dos cursos académicos ....	141
Capítulo 16. Explorando los beneficios de una evaluación integrada: evaluación formativa con calificación.....	153
Capítulo 17. Una experiencia de evaluación formativa y compartida en la elaboración del TFM: ventajas e inconvenientes .....	160
Capítulo 18. La relación docente-estudiante a través de los procesos de evaluación formativa y compartida.....	168
Capítulo 19. Balance del Bloque III: Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado .....	176
Bloque IV. Evaluación Formativa y Compartida y metodologías activas.....	180
Capítulo 20. Satisfacción del alumnado con la aplicación de la clase invertida y la evaluación formativa en la formación del profesorado .....	181
Capítulo 21. La evaluación formativa para promover la alfabetización científica del profesorado a través de noticias de actualidad.....	191
Capítulo 22. El Portafolio digital colaborativo como herramienta para la Evaluación Formativa en el doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.....	201
Capítulo 23. Las representaciones de contenidos como recurso de aprendizaje e instrumento de evaluación formativa en la formación del profesorado de Educación Infantil en ciencias.....	211
Capítulo 24. La visión del profesorado sobre el proceso de evaluación formativa utilizando el Aprendizaje-Servicio como modelo formativo.....	220

Capítulo 25. Balance del Bloque IV: Evaluación Formativa y Compartida y Metodologías Activas .....	229
Bloque V. Evaluación Formativa y Compartida por Competencias .....	233
Capítulo 26. Aprender a hacer una exposición oral: Una propuesta longitudinal basada en la evaluación formativa y compartida durante la formación inicial .....	234
Capítulo 27. Autopercepción de competencias del alumnado tras la puesta en práctica de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado .....	241
Capítulo 28. La importancia de la Evaluación Formativa y Compartida en Escenarios de Juegos Corporales: una experiencia de buena práctica entre universidad y otros contextos educativos.....	250
Capítulo 29. Percepción del alumnado universitario del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte sobre procesos de evaluación formativa y compartida.....	259
Capítulo 30. Cómo reconocer el aprendizaje individual en el trabajo grupal: Ejemplo de tarea formativa.....	268
Capítulo 31. Balance del Bloque IV: Evaluación Formativa y Evaluación por Competencias .....	278

## INTRODUCCIÓN AL LIBRO

**Cristina Pascual-Arias (1)**

**Miriam Sonllewa Velasco (1)**

**Víctor M. López-Pastor (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

La educación es el pilar fundamental sobre el cual se construye el futuro de nuestra sociedad y, a su vez, uno de sus principales retos. Como un hilo conductor, guía el desarrollo humano y social en un proceso dinámico que se transforma continuamente. Más que un camino estático, la educación se enfrenta a las cambiantes demandas de una sociedad en constante evolución, adaptándose a las necesidades de cada estudiante. Este contexto exige nuevas herramientas y enfoques que, más allá de cumplir con los objetivos tradicionales de aprendizaje, fomenten la implicación activa del alumnado y promuevan el aprendizaje como un proceso colaborativo y significativo.

En este escenario, la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) se consolida como una de las estrategias más efectivas para lograr una enseñanza transformadora. Este enfoque no solo mide el aprendizaje, sino que se posiciona como una herramienta integral que aborda el proceso educativo en su totalidad: el aprendizaje del alumnado, la enseñanza del profesorado y la interacción entre ambos. La EFyC promueve la reflexión, la retroalimentación y el diálogo constante, haciendo que tanto los estudiantes como los docentes asuman un rol activo en el proceso educativo. Al aplicar esta metodología, los educadores no solo se convierten en facilitadores del aprendizaje, sino también en investigadores de sus propias prácticas, lo que les permite tomar decisiones basadas en datos y evidencias para mejorar continuamente su acción docente.

El propósito de este libro es compartir experiencias reales y significativas que demuestran cómo la EFyC puede transformar la práctica educativa en diferentes niveles y contextos. A través de sus capítulos, se presentan ejemplos concretos que ilustran cómo este enfoque ha promovido el compromiso estudiantil, la autorregulación del aprendizaje y la mejora

de las prácticas pedagógicas. Lejos de ser un concepto abstracto, la EFyC se materializa aquí en una diversidad de propuestas que abarcan desde la educación obligatoria hasta la universidad, mostrando su versatilidad y adaptabilidad.

El contenido de esta obra se organiza en cinco bloques que recogen experiencias e investigaciones representativas. En el Bloque I, se presentan ejemplos de EFC en educación obligatoria, con prácticas centradas en la promoción de hábitos saludables, el trabajo colaborativo y el desarrollo de competencias artísticas y físicas. Estas experiencias demuestran cómo la evaluación formativa puede integrarse en las primeras etapas educativas para fomentar aprendizajes contextualizados y relevantes.

El Bloque II explora la autoevaluación y la evaluación entre pares en la educación superior, mostrando cómo estas herramientas potencian el pensamiento crítico, la participación activa y la autorregulación del alumnado. A través de prácticas como la eliminación de calificaciones numéricas o el uso del anonimato en la evaluación, se destacan las oportunidades y desafíos asociados a estos métodos.

En el Bloque III, dedicado a la formación inicial del profesorado, se analizan propuestas que integran la EFC en este ámbito, como la evaluación de competencias inclusivas, la elaboración de Trabajos de Fin de Máster (TFM) y la mejora de la relación docente-estudiante. Estas experiencias subrayan la importancia de preparar a los futuros docentes para implementar enfoques formativos en sus propias aulas.

El Bloque IV combina la EFC con metodologías activas, explorando su uso en herramientas como la clase invertida, el portafolio digital y el aprendizaje-servicio. Estas prácticas evidencian cómo la evaluación formativa, en sinergia con metodologías dinámicas, puede generar aprendizajes más profundos y participativos.

Finalmente, el Bloque V se centra en la evaluación por competencias, destacando experiencias que desarrollan habilidades específicas, como la exposición oral, el trabajo grupal y la autopercepción de competencias. Este bloque refleja cómo la EFC puede ser un motor para el desarrollo integral del alumnado, promoviendo aprendizajes que trascienden el aula.

En conjunto, este libro constituye una recopilación de experiencias, investigaciones y reflexiones que destacan el impacto transformador de la Evaluación Formativa y Compartida en diferentes niveles educativos. Cada capítulo ofrece una ventana a prácticas reales que han logrado mejorar el aprendizaje, motivar al alumnado y transformar las

aulas en espacios de colaboración y desarrollo personal. Este recorrido, sin duda, puede ser un valioso recurso para docentes, investigadores y cualquier profesional interesado en avanzar hacia una educación de calidad realmente significativa.

## **Bloque I.**

### **Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación**

El Bloque I, titulado Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación, presenta un conjunto de propuestas y experiencias innovadoras que destacan el impacto de la evaluación formativa y compartida en diversos contextos educativos. A través de los capítulos, se exploran prácticas como la aplicación de estos sistemas en montajes artísticos dentro de la asignatura de Educación Física en la ESO, el diseño y ejecución de estrategias en la Formación Inicial del Profesorado en la asignatura de Expresión Corporal, la definición de indicadores de evaluación específicos a partir de las Reglas de Acción en este mismo ámbito, y la implementación de herramientas como el "Carnet Saludable" para promover hábitos saludables y estilos de vida activos. Este bloque ilustra cómo estas metodologías pueden fomentar la participación activa, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo en diferentes niveles educativos y áreas de conocimiento.

**Capítulo 1. La evaluación formativa y compartida en los  
montajes artísticos de Educación Física en la ESO**  
**Formative and Shared Assessment during the Physical  
Education artistic choreographies in secondary schooling**

**Jorge Botías Cegarra (1)**

**Juan José Pérez Soto (2)**

(1) IES Alhamilla, Almería (Almería), España.

(2) Facultad de Educación. Universidad de Murcia (Murcia), España.

### **Resumen**

Esta experiencia trata de un proceso de evaluación formativa y compartida en un IES de Educación Secundaria en la ciudad de Almería. Durante una situación de aprendizaje de expresión corporal, se implica al alumnado tanto en la evaluación como en la calificación, con el objetivo comprobar la mejora de la autorregulación del alumnado al utilizar instrumentos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A). Además, se formula un segundo objetivo que consiste en analizar a eficacia de utilizar instrumentos de evaluación gráficos, con el objetivo de hacer el proceso de evaluación menos abstracto y más eficaz. Los resultados y conclusiones de la experiencia destacan que la evaluación triádica, con la inclusión de instrumentos de evaluación en el proceso, puede fomentar la autorregulación del alumnado. Además, el alumnado considera que el empleo de instrumentos gráficos de evaluación es más motivante y útil, lo que puede revertir en una mayor reflexión en torno a su nivel de desempeño en la tarea.

### **Palabras clave**

Evaluación formativa; instrumentos de evaluación; evaluación compartida.

## Abstract

This experience is about a formative and shared assessment process in a Secondary school in the city of Almería. During a body language learning unit, students are involved in both the evaluation and grading, with the aim of verifying the improvement of the students' self-regulation when using instruments during the e-a process. Furthermore, a second objective is formulated, which consists of analyzing the effectiveness of using graphic assessment instruments, with the aim of making the evaluation process less abstract and more effective. The results and conclusions of the experience highlight that triadic evaluation, with the inclusion of assessment instruments in the process, improve the self-regulation of students. Furthermore, the use of graphic evaluation instruments makes students more aware of their level of achievement or performance.

## Key words

Formative assessment; assessment instruments; shared assessment.

## 1. Introducción

Durante las últimas décadas en la materia de Educación Física, se ha producido una relevante confusión entre evaluación y calificación, entendiéndose ambos procesos en muchos casos como sinónimos. Esta predilección por calificar con el único ánimo de obtener una nota final, ha provocado procesos de evaluación poco útiles para mejorar el proceso de aprendizaje (Pérez-Pueyo y cols. 2020). Es por ello que las nuevas legislaciones y evidencias científicas, respaldan la importancia de la evaluación compartida y formativa.

La evaluación formativa es entendida como un proceso continuo de evaluación basado en la búsqueda e interpretación de información acerca del logro de los estudiantes respecto a unas competencias (Blázquez, 2022). Esto permite que el docente pueda identificar el nivel de logro del alumnado, conocer qué dificultades enfrentan en su proceso de aprendizaje y determinar las acciones para reducir la brecha entre las capacidades actuales y las metas esperadas (López-Pastor, 2006).

En este sentido, Blázquez (2022) resalta la importancia de utilizar la información obtenida como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están involucrados los estudiantes. En esta dirección, adquiere una relevante importancia el feedback, que según autores como Sanmartí, Simón y Márquez (2006),

debe estar orientado a mejorar el feedback intrínseco del alumnado, y a mejorar la competencia de aprender a aprender del mismo.

Además, para favorecer la metacognición, haciendo que el alumnado entienda mejor los procesos de aprendizaje, será importante realizar una evaluación y calificación compartida, donde el alumnado participe de forma directa en su propio proceso de evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Así, será necesario, mediante la realización de un debate, cruzar información obtenida de diferentes tipos de evaluación: heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. Esta evaluación es denominada por Pérez Pueyo y cols. (2019) como “evaluación triádica”.

Dentro de estos tipos de evaluación, según Blázquez (2016) es importante utilizar instrumentos de evaluación variados, tratando de diseñar, sobre todo en aquellos instrumentos que aplique el alumnado (coevaluación y autoevaluación), formatos gráficos y visuales, donde el alumnado pueda entender gráficamente lo logrado y aquellos aspectos donde debe mejorar.

Antes de definir el contexto, definiremos los dos objetivos que seguimos con esta comunicación:

- Estudiar si la aplicación de instrumentos de evaluación durante el proceso de e-a mejora la autorregulación del aprendizaje del alumnado.
- Comprobar la eficacia que tienen los instrumentos de evaluación gráficos a la hora de que el alumnado conozca su nivel de logro.

## **2. Definición del contexto**

Esta experiencia de evaluación formativa se ha implementado en el IES Alhamilla, ubicado en la ciudad de Almería. En concreto, se ha llevado a cabo con 90 alumnos y alumnas de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 15 y 17 años.

Este alumnado tiene el hábito de utilizar instrumentos de autoevaluación y coevaluación en la materia de Educación Física de forma graduada desde primer curso de la ESO. Además, progresivamente ha ido adquiriendo mayor responsabilidad en la calificación trimestral y final del curso.

La experiencia de evaluación formativa se ha realizado durante una situación de aprendizaje que trata sobre la expresión corporal, donde se trabaja principalmente la expresión, el lenguaje corporal y el ritmo. Los elementos curriculares trabajados son de

la Orden curricular de Andalucía, la Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

**Tabla 1**

Justificación curricular de la SdA. Montaje artístico: el mundo del cine.

Ojetivo Etapa	D.O. Comp. Clave	Competencias Específicas	Criterios Evaluación
K	CPSAA 1, 3 y 5	3	3.1.Practicar[...]asumiendo responsabilidades en la organización de una gran variedad de actividades motrices... 3.2 Cooperar [...] en la práctica de diferentes producciones motrices... .
L	CCEC2, 3 y 4	4	4.3. Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada... .
<b>Saberes Básicos</b>	<i>E. Manifestaciones de la cultura motriz.</i> - Práctica de actividades rítmico-musicales con carácter artístico expresivo. - Organización de espectáculos y eventos artístico-expresivos. <i>D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices</i> - Estrategias de negociación y mediación en contextos motrices. -Habilidades volitivas y capacidad de superación.		

Elaboración propia

Durante la situación de aprendizaje el alumnado adquirió diferentes técnicas de expresión corporal (ritmo, expresión, comunicación, ambientación), que después tuvo que aplicar en un producto final que trataba de un montaje artístico realizado en grupos de 7 alumnos/as, basado en el mundo del cine.

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

Para darle un mayor orden al apartado, se va a dividir en el feedback y la evaluación formativa.

#### 3.1. Feedback

Respecto al feedback extrínseco, es variado en cuanto al tipo y en cuanto a quién va dirigido (individual, pequeño grupo y gran grupo). No obstante, dentro de la línea de actuación de favorecer la metacognición y el aprender a aprender, se suele dar explicativo,

prescriptivo y afectivo. A este feedback se le llama coloquialmente “tipo sándwich”, ya que en primer lugar se le explica al alumnado qué ha hecho, en segundo lugar, se le explica cómo mejorar (aprender a aprender) y en tercer lugar se le anima a seguir intentándolo. Además, con las dianas de autoevaluación, se favorece que al alumnado realice reflexiones propias sobre su ejecución y participación.

### **3.2. Evaluación formativa y criterios de calificación**

El sistema de Evaluación Formativa y Compartida utilizado está basado en las características que Blázquez (2022) estableció para realizar una evaluación formativa basada en las evidencias científicas:

- Compartir y consensuar con el alumnado criterios de evaluación de forma dialogada.
- Emplear una evaluación en la que el alumnado pueda autorregularse.
- Proporcionar retroalimentación continua durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Involucrar al alumnado en su propia evaluación y la de sus compañeros, participando a partir de procesos de auto y coevaluación.
- Utilizar diversos instrumentos.

Para ello, al comenzar la situación de aprendizaje se entregó al alumnado un portfolio con todos los instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación que se iban a utilizar durante la misma. El objetivo fue integrar la evaluación en el proceso, haciendo responsable al alumno de su propia autorregulación y favoreciendo la metacognición.

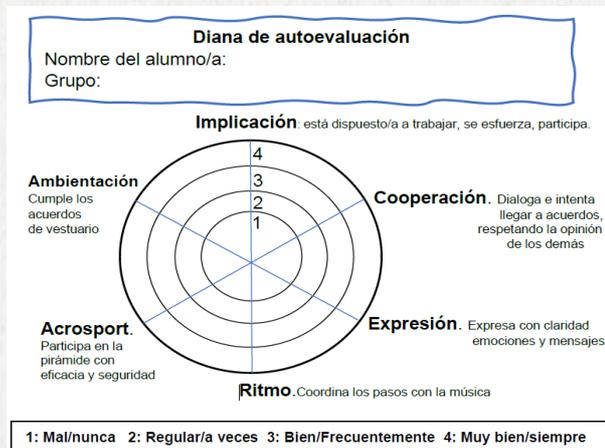
Al terminar la Situación de aprendizaje, se realiza un debate con cada grupo de 7 alumnos y alumnas que han expuesto el montaje. Se consensua la calificación grupal (teniendo en cuenta la rúbrica de heteroevaluación y “la pila” de autoevaluación grupal) y la nota individual (rúbrica de heteroevaluación, diana de autoevaluación y escala de valoración de coevaluación). A continuación, pasamos a explicar los diferentes instrumentos de evaluación que se aplican.

El primer instrumento de evaluación que se utiliza es una diana de autoevaluación, que el alumno va a cumplimentar parcialmente en 2 actividades intermedias (improvisación de una coreografía y participación en un match de improvisación rítmico), y que finalmente

cumplimentará al final del proceso (al exponer el producto final), que será cuando se tenga en cuenta para la calificación.

**Figura 1.**

*Diana de autoevaluación*



Elaboración propia

El segundo instrumento es una escala de valoración de coevaluación, que se emplea desde la sesión que el alumnado empieza a crear el producto final, hasta la exposición del montaje artístico. Autores como Pérez-Pueyo, Hortigüela y Fernández-Río (2020) destacan la importancia de incluir coevaluaciones intragrupalas en el proceso.

Debido a que los criterios 3.2 y 3.3 que se evalúan en este instrumento versan sobre la participación activa y la cooperación, esta coevaluación tendrá un peso vital en la calificación de estos criterios. Esta decisión se toma debido a que el profesor no está en todo momento dentro del grupo de trabajo, por lo que la información objetiva de la participación y cooperación del alumnado, vendrá de sus mismos compañeros de grupo.

**Figura 2.**

Escala de valoración de coevaluación.

<b>Tabla evaluación a compañeros/as</b>					
<i>Trata de ser justo/a y objetivo/a. La autocrítica y la crítica constructiva son las mejores armas reflexivas para mejorar como personas. Valora del 1 al 4 cada uno de los criterios que aparecen en la tabla a tus compañer@s de trabajo.</i>					
<b>1: Mal/nunca 2: Regular/a veces 3: Bien/Frecuentemente 4: Muy bien/siempre</b>					
<b>Nombre del compañero/a:</b>	Alumno/a 1	Alumno/a 2	Alumno/a 3	Alumno 4	Alumno 5
<b>Implicación:</b> participa activamente, es proactiv@ y se esfuerza en que el montaje salga bien.					
<b>Cooperación:</b> Dialoga e intenta llegar a acuerdos respeta la opinión de los demás.					
<b>Nota final individual</b>					
<b>Observaciones</b>					

Elaboración propia

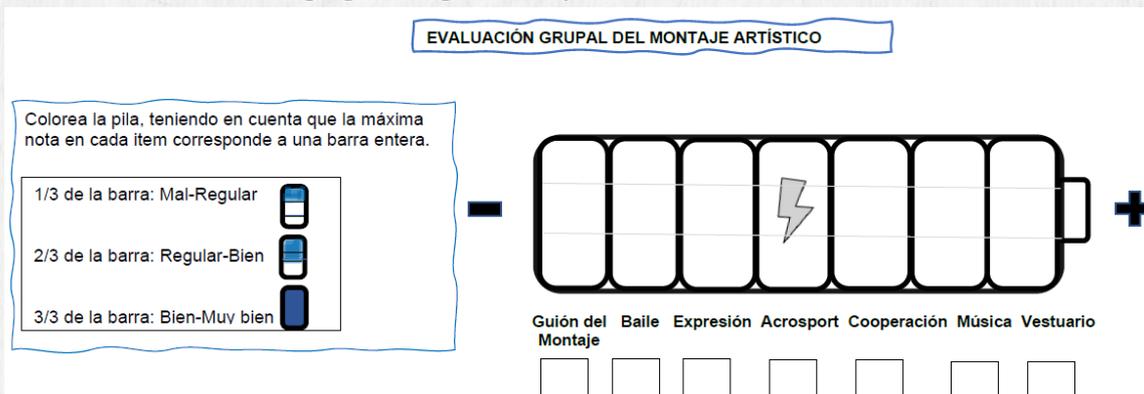
El tercer instrumento consta de una pila de autoevaluación grupal donde se evalúa el producto final, es decir, el montaje artístico basado en el mundo del cine. Se evalúan los aspectos técnicos del montaje (criterio de evaluación 4.3).

Este instrumento también lo pasarán en las sesiones que creen y ensayen el montaje artístico, para que puedan autorregular el proceso de aprendizaje.

Se introduce el elemento visual de una pila de batería para favorecer la evaluación formativa. En el caso opuesto de otras situaciones donde le hemos dado al alumnado una nota numérica, por ejemplo, un 7, no han realizado una reflexión sobre qué aspectos no han realizado con excelencia. Con este tipo de formato, intentamos que el alumnado vea que hay parte de la pila que no está cargada, y realice una reflexión sobre qué les ha faltado y cómo pueden mejorarlo.

Figura 3.

Pila de autoevaluación grupal del producto final



Elaboración propia

El cuarto instrumento es una rúbrica de heteroevaluación que se aplica al producto final. Se escoge el instrumento tipo rúbrica para que el alumnado conozca de primera mano el nivel de desempeño alcanzado, pudiendo realizar un feedback explicativo y prescriptivo mucho más objetivo y concreto.

Figura 4.

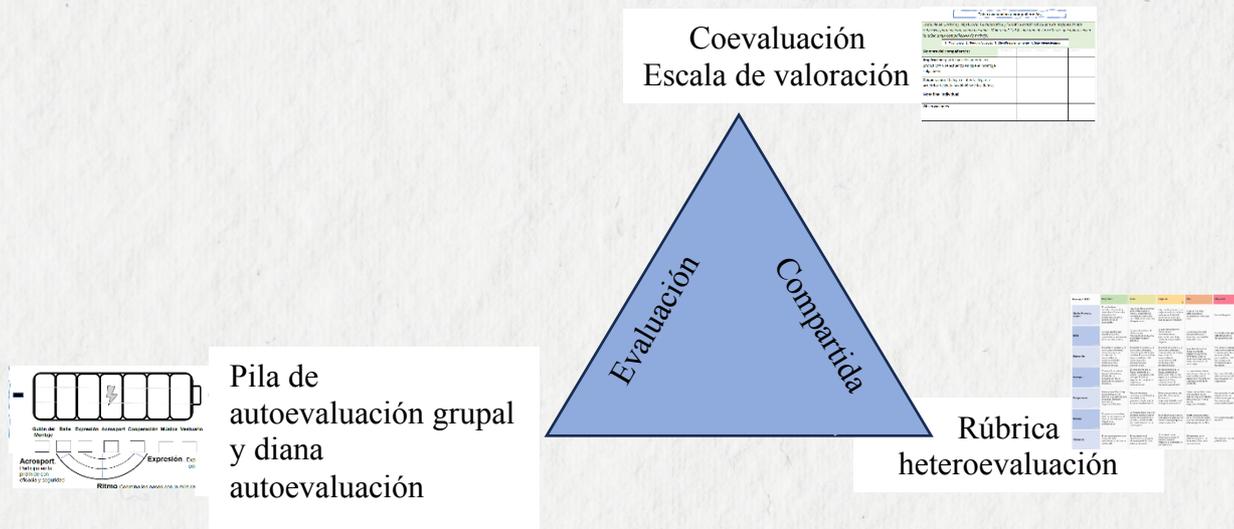
Rúbrica de heteroevaluación del producto final

Montaje 4º ESO	Muy bien 4	Bien 3	Regular 2	Mal 1	Muy mal 0
<b>Guión. Proyecto motor</b> 14,29%	El guión tiene introducción, nudo y desenlace. El montaje transmite con excelencia valores y sentimientos al espectador	Hay aspectos a mejorar en la introducción, nudo y desenlace. El montaje no transmite con claridad el mensaje al espectador.	Hay muchos aspectos a mejorar en la estructura de la obra. Es difícil entender el mensaje que se quiere mandar	El guión no está estructurado ni transmite un mensaje claro	No existe guión
<b>Baile</b> 14,29%	La coreografía está coordinada y los movimientos se ajustan al ritmo de la música	La coordinación o el ritmo de los movimientos es buena, pero falta fluidez y armonía	La coordinación y el ritmo de los movimientos es aceptable, pero hay diferentes aspectos a mejorar	La coreografía está descoordinada y algunos pasos están fuera del ritmo	No existe coreografía o está totalmente descoordinación
<b>Expresión</b> 14,29%	Se utiliza el cuerpo y la cara como elemento comunicador con excelencia. Es reconocible la personalidad del personaje y las emociones que	Se utiliza el cuerpo y la cara como elemento comunicador de forma notable. Es reconocible la personalidad del personaje y las emociones que transmite con	Se utiliza el cuerpo y la cara como elemento comunicador de forma aceptable. Es reconocible la personalidad del personaje y las emociones que	Se utiliza el cuerpo como elemento expresivo de forma deficitaria. Cuesta reconocer expresiones de emociones en el personaje.	No utiliza el cuerpo y la cara como elemento comunicador. No es reconocible la personalidad del personaje y las emociones que transmite
<b>Acrosport</b> 14,29%	El simbolismo de la figura/pirámide es excelente. La preparación de la pirámide es segura y eficiente.	El simbolismo de la figura/pirámide es bueno. La preparación de la pirámide es segura pero se puede mejorar la comunicación	El simbolismo de la figura/pirámide es aceptable. Hay varios aspectos a mejorar en la preparación y comunicación al preparar la pirámide	La pirámide no tiene simbolismo dentro de la obra. Hay varios aspectos a mejorar en la preparación de la pirámide	No hay pirámide en la obra, o no cumple con los requisitos de seguridad.
<b>Cooperación</b> 14,29%	Tiene una actitud muy colaborativa en el diseño y las actividades grupales. Siempre asume sus responsabilidades	Frecuentemente colabora en el diseño y las actividades grupales. Suele asumir sus responsabilidades.	Solo a veces tiene una actitud colaborativa. Asume sus responsabilidades solo en algunas ocasiones	Tiene una actitud poco colaborativa en el diseño y las actividades grupales. Casi nunca asume responsabilidades	No colabora ni en el diseño ni en las actividades grupales. No asume sus responsabilidades
<b>Música</b> 14,29%	El soporte musical es adecuado respecto al ritmo y mensaje que requiere la performance	La música tiene que ver en gran medida con el mensaje transmitido y se adecua al ritmo de los movimientos de la coreografía	Solo algunas partes de la música se adecuan al ritmo y mensaje que se quiere transmitir	Existe apoyo musical, pero no tiene relación con los movimientos ni el mensaje de la obra	No existe soporte musical
<b>Vestuario</b> 14,29%	El vestuario potencia el mensaje de la performance de forma destacada	El vestuario está planificado y potencia el mensaje de la obra adecuadamente	El vestuario está planificado, pero es simple y neutro respecto a potenciar la performance	El vestuario está planificado pero no tiene relación con la performance	El vestuario no está planificado

Una vez obtenida toda la información de los diferentes instrumentos, se realizaría una calificación compartida a través de un debate entre el docente y los grupos del montaje artístico. El alumnado, justo antes del consenso, debe realizar una reflexión sobre la calificación de los instrumentos, para llegar al debate con información objetiva.

**Figura 5.**

Evaluación compartida, democrática y triádica.



Elaboración propia

Así, se puede observar con este triángulo de la evaluación compartida, democrática y triádica, basado en López-Pastor (2006), que con la información recabada de 3 instrumentos de evaluación (diana de autoevaluación; escala de valoración de coevaluación y rúbrica de heteroevaluación) se realiza un debate en el que se llega a un consenso sobre la calificación final de la situación de aprendizaje, lo cual hace que el alumnado sea más consciente del nivel de desempeño adquirido y se haga más responsable en futuros proyectos de la materia donde la cooperación sea movilizadora.

Además, para una mayor comprensión de los elementos de la evaluación, se realiza una tabla para aportarle coherencia al proceso de evaluación.

**Tabla 2.**

*Trazabilidad: tabla resumen de la coherencia entre los elementos del proceso de evaluación.*

Actividades de aprendizaje	Feedback	Evidencia de aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Criterios de evaluación
Improvisación de una coreografía	Evaluativo, pequeño grupo e inmediato.	Grabación de la coreografía y subida a la plataforma flipgrid.	Escala de valoración.	4.3. Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada... .
Montaje artístico	Prescriptivo, individual y mediato.	Montaje artístico basado en el mundo del cine	Diana de autoevaluación.	4.3. y 3.2. Cooperar o colaborar en la práctica de diferentes producciones motrices y proyectos para alcanzar el logro individual y grupal... .
Montaje artístico	Prescriptivo, individual y mediato.	Montaje artístico basado en el mundo del cine	Escala de valoración de coevaluación.	3.1. Practicar y participar activamente asumiendo responsabilidades en la organización de una gran variedad de actividades motrices... y 3.2.
Sesiones de creación del montaje y exposición del Montaje artístico	Prescriptivo, individual y mediato.	Montaje artístico basado en el mundo del cine	autoevaluación grupal con pila de autoevaluación.	4.3. Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada... .
Montaje artístico	Prescriptivo, grupal y mediato.	Montaje artístico basado en el mundo del cine	Rúbrica de heteroevaluación	4.3. Crear y representar composiciones individuales o colectivas con y sin base musical y de manera coordinada... .

Elaboración propia.

## 4. Resultados

Una vez terminada la experiencia se observan diferentes resultados. En primer lugar, integrar en el proceso la diana de autoevaluación, la escala de coevaluación, la “pila” de autoevaluación grupal y la rúbrica de heteroevaluación, hace que el alumnado haya podido autorregular su aprendizaje, observando mayor capacidad de alcanzar las metas propuestas. Además, la participación y la cooperación ha sido más elevada que en situaciones de aprendizaje anteriores, posiblemente por esta evaluación aplicada en actividades intermedias.

En segundo lugar, el 95% del alumnado considera que los instrumentos gráficos son más motivantes, interesantes y útiles. Además, preguntados al final de la situación, el 90% siente un mayor sentido de la justicia en cuanto a la calificación.

En tercer lugar, y ya habiendo mencionado que este alumnado estaba progresivamente acostumbrado a la evaluación formativa, se resalta que el 100% ha utilizado información de los instrumentos a la hora de realizar el debate con el docente sobre la evaluación y la calificación.

## 5. Ventajas

Las ventajas encontradas en el proceso son numerosas. En primer lugar, el alumnado es mucho más consciente de lo que se le evalúa en la heteroevaluación final. Esto genera mayor capacidad de autorregulación y metacognición en el alumnado desde el principio de la situación de aprendizaje.

En segundo lugar, hace que el alumnado adquiera una mayor noción de justicia y objetividad en la calificación.

Por otro lado, los instrumentos de evaluación gráficos ayudan a que el alumnado reconozca con mayor claridad los aprendizajes que ha conseguido y los que debe mejorar.

## 6. Inconvenientes y posibles soluciones

Se han detectado los siguientes inconvenientes y posibles soluciones, como se muestra en la tabla 3.

**Tabla 3.**

*Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos*

<b>Principales inconvenientes encontrados</b>	<b>Posibles soluciones de mejora</b>
Falta de objetividad por parte del alumnado en su propia evaluación	Introducir más ítems donde el alumnado tenga que justificar el por qué de su valoración.
Inversión de tiempo elevada en aplicar los instrumentos de evaluación	Digitalizar los instrumentos o reformularlos de una forma más eficaz
Gestión del tiempo para realizar el consenso de la evaluación compartida	Delimitar el tiempo utilizado. Que el alumno tenga que llegar al consenso con sus ideas sintetizadas.

Elaboración propia.

## 7. Conclusiones

Respecto al primer objetivo, se concluye que el alumnado ha podido autorregular el aprendizaje con más éxito al utilizar instrumentos de evaluación durante el proceso y realizar una evaluación y calificación compartida. Y es que la evaluación formativa y

compartida son procesos útiles de evaluación para mejorar la metacognición y la autorregulación del aprendizaje. Es importante utilizar estos procesos de forma transversal y vertical, para que el alumnado los adhiera a su proceso de enseñanza de forma autónoma.

Además, respecto al segundo objetivo, se concluye que los instrumentos gráficos son una mejor opción cuando nuestra intención es que el alumnado entienda qué ha realizado correctamente y qué debe mejorar de una forma más visible y motivante. No obstante, se necesitan más estudios de campo para validar la eficacia de dichos instrumentos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Blázquez, D. (2016). *Cómo evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Inde.
- Blázquez, D. (2022). *Lo que funciona en tu clase. Educación Física basada en evidencias*. Inde.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor V.M., y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pérez-Pueyo, A. Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2019). La evaluación del alumnado tan cotidiana, y sin embargo, tan mejorable. La necesidad de nuevos instrumentos. *Cuadernos de pedagogía*, 504, 55-63.
- Pérez-Pueyo, A. Hortigüela Alcalá, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66
- Sanmartí Puig, N., Simón, M. y Márquez Bargalló. C. (2006). La evaluación como proceso de autorregulación: diez años después. *Alambique: Didáctica de las Ciencias Experimentales*. 48, 32-41. <http://hdl.handle.net/11162/22476>

**Capítulo 2. Experiencia práctica en la Formación Inicial del Profesorado. Un sistema de Evaluación Formativa y Compartida en la asignatura de Expresión Corporal**  
**Practical Experience in Pre-service Teacher Education. A Formative and Shared Assessment System in the subject of Body Expression**

**Miriam Molina Soria (1)**

**Víctor M. López Pastor (2)**

(1) y (2) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

**Resumen**

Este trabajo expone los resultados de un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) en la asignatura de Expresión Corporal en la Formación Inicial del Profesorado. Analizamos cómo puede influir en las diferentes actividades de aprendizaje desarrolladas en la misma, especialmente en los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT). Para cursar la asignatura se ofrece al alumnado tres vías de aprendizaje y evaluación (continua, mixta y examen final), las dos primeras basadas en un sistema de EFyC con un feedback constante y de calidad. Para la evaluación de la asignatura y de la Buena Práctica (PAT) se recogen datos de la percepción del alumnado, a través de un cuestionario anónimo. Los resultados muestran que los alumnos están bastante satisfechos con la experiencia llevada a cabo, la carga de trabajo del alumnado no supera lo esperado, la carga de trabajo del profesorado es menor que años anteriores y el rendimiento académico es alto.

**Palabras clave**

Evaluación Formativa; Evaluación Compartida; Formación Inicial del Profesorado; Educación Infantil; Expresión Corporal.

## Abstract

This work presents the results of a formative and shared assessment (F&SA) system in the course of Body Expression in Pre-Service Teacher Education (PTE). We analyze how it can influence the different learning activities developed in the course, especially in the Tutorial Learning Projects (TLP). The course offers students three ways of learning and assessment (continuous, blended and final exam), the first two based on a system of EFyC with constant and quality feedback. For the assessment of the course and the Good Practice (TLP), data on the students' perception are collected through an anonymous questionnaire. The results show that students are quite satisfied with the experience carried out, the student workload is not higher than expected, the teacher workload is lower than in previous years and academic performance is high.

## Key words

Formative Assessment; Shared Assessment; Pre-service Teacher Education; Childhood Education; Body Expression.

## 1. Introducción

Las experiencias de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) (Fraile et al., 2013; Gallardo et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Lorente y Kirk, 2013) ponen de manifiesto los beneficios de este tipo de evaluación porque:

1. Ayuda a mejorar el aprendizaje de los alumnos y su autorregulación.
2. Ayuda a la transferencia de conocimientos vivenciados en la FIP y la futura labor docente en las aulas.
3. Ayuda a mejorar la adquisición de competencias personales y profesionales.
4. Ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado.

El objetivo principal de este trabajo es analizar los efectos que tiene la puesta en práctica de un sistema de EFyC, en una asignatura de Expresión Corporal en la FIP, sobre los siguientes aspectos: (a) valoración de la buena práctica (Proyectos de Aprendizaje

Tutorados-PAT), (b) el rendimiento académico del alumnado; y (c) la carga de trabajo de alumnado y profesorado.

## 2. Definición del contexto

Esta experiencia práctica se lleva a cabo la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal en la Educación Infantil en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil en una universidad pública española.

Se trata de una asignatura optativa de 6 créditos ECTS, que se imparte tanto en el quinto curso del Programa de Doble Titulación de Educación Infantil y Primaria, como en cuarto curso del Grado de Educación Infantil.

En este estudio presentamos los resultados encontrados en el curso 2023-2024. En este curso la asignatura contaba con 15 alumnos matriculados. No se realizan desdobles y asisten todos juntos a las clases: una hora de teoría, dos horas de práctica y una hora de seminario de forma semanal.

## 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

El primer día de clase se presenta a los alumnos el sistema de evaluación de la asignatura con los criterios de evaluación y calificación correspondientes. Para ello, se explican tres vías de aprendizaje y evaluación que pueden elegir libremente (ver Tabla 1):

**Tabla 1.**

*Vías de aprendizaje y evaluación de la asignatura*

<b>Sistema</b>	<b>Continua</b>	<b>Mixta</b>	<b>Final</b>
Alumno/as matriculados	15		
Nº alumno/as por opción	15	-	-
Evaluación inicial o diagnóstica			
Requisitos	Asistencia constante y entregas en tiempo y forma	Asistencia 50%	Nada
Actividades de aprendizaje	todas	Solo examen final + trab.voluntario	PAT + Exámenes finales (3 pruebas diferentes)

*Nota:* PAT = Proyectos de Aprendizaje Tutorados. Fuente: elaboración propia.

Las vías continua y mixta se basan en un sistema de EFyC con un feedback constante, tanto oral como escrito, a lo largo de toda la asignatura. Los alumnos tienen la posibilidad

de mejorar siempre cualquier trabajo tras el feedback aportado por el profesorado, siempre y cuando se realice en el plazo de una semana.

En la siguiente tabla se resumen las actividades de aprendizaje que se realizan en la asignatura junto con los criterios de calificación de la vía continua (ver Tabla 2). Estos criterios son consensuados al principio del curso con el grupo de alumnos.

**Tabla 2.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en vía continua*

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
1-PAT	-Escala descriptiva (rúbrica)	35
2-Tertulias y trabajos individuales	-Escala descriptiva	20
3-fichas de sesiones prácticas	-Escala descriptiva (rúbrica)	20
4-examen parcial con co-evaluación inmediata	-Plantilla de corrección “ad hoc”	15
5-Mapas conceptuales sobre dossier teoría	-Escala descriptiva (rúbrica)	10

*Nota:* PAT = Proyectos de Aprendizaje Tutorados. Fuente: elaboración propia.

La experiencia de Buena Práctica que se lleva a cabo en la asignatura es el Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), que tiene un gran peso en la calificación. Se trata de un trabajo grupal que combina la teoría y la práctica de un tema concreto. En primer lugar, el profesorado tiene una tutoría con el grupo y explica los pasos a seguir en la elaboración del trabajo. Los alumnos tienen que realizar un marco teórico de cuatro páginas detallando el tema que han elegido. Después tienen que diseñar y poner en práctica con sus compañeros una sesión práctica sobre dicho tema. Algunos temas son: cuentos motores, canciones motrices, yoga infantil, juegos cooperativos, etc. Tras la puesta en práctica con sus compañeros se realiza un informe para evaluar cómo ha sido la experiencia.

Además, al finalizar la asignatura los alumnos rellenan el cuestionario anónimo del alumnado para la evaluación de la Buena Práctica y de la asignatura, validado por Castejón et al. (2015). En este cuestionario se recogen los resultados que se explican en el siguiente apartado.

#### 4. Resultados y valoración de la experiencia

En la Tabla 3 se recogen los resultados del cuestionario anónimo sobre la experiencia del PAT tras su puesta en práctica.

**Tabla 3.***Resultados de la experiencia del PAT según la percepción del alumnado*

Ítems del cuestionario	Poner una "X" en el nivel con un porcentaje más alto en cada ítem.					MEDIA A (1-5)
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
1-¿Se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso				X		4.53
2-¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?				X		4.73
3-¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?				X		4.27
4-¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?				X		4.87
5-¿Qué es lo más útil que has aprendido? Que es una experiencia:....						
5.1.-innovadora, porque desarrolla soluciones nuevas o creativas				X		4.20
5.2.-efectiva, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora				X		4.40
5.3.-sostenible, porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos				X		4.47
5.4.-replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos				X		4.73
	Poner una "X" en el nivel con un porcentaje más alto en cada ítem.					
	1-Muy insuf.	2-Insu.	3-Sufi	4-Buenas	5-Muy Buenas	MEDIA A (1-5)
6-¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?				X		4.33
7-¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?				X		4.73
	1-Nada satis	2-poco satis	3-med Satis	4-bast. Satisf.	5-muy satisfe	MEDIA A (1-5)
8-Señala la satisfacción global en relación con la experiencia				X		4.20
9-Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia				X		3.93
10-¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?			X			3.27

Los resultados muestran cómo el alumnado está bastante satisfecho con la experiencia y considera que no es excesivamente difícil. Además, está bastante de acuerdo con que el PAT ayuda a adquirir competencias profesionales y que el tipo de evaluación utilizada favorece este hecho. También considera que el PAT es una experiencia útil, innovadora, efectiva, sostenible y replicable.

En la Tabla 4 se realiza una valoración de la experiencia del PAT por parte de los docentes:

**Tabla 4.**

*Valoración de la experiencia del PAT por parte del profesorado y media de la valoración del alumnado.*

<b>Indicador</b>	<b>Valoración profesorado</b>	<b>Valoración alumnos (1-5)</b>
(a) innovadora, al desarrollar soluciones nuevas o creativas	Sí, porque supone una gran diferencia con modelos más tradicionales de enseñanza. Es una metodología activa y exige una fuerte colaboración grupal para que salga bien.	4.20
(b) efectiva, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	Sí, porque al ser obligatoria la realización de tutorías durante la elaboración del proyecto, la calidad del mismo se asegura y mejora considerablemente.	4.40
(c) sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	Sí, porque supone una mayor carga de trabajo en las tutorías de los meses centrales, cuando la mayoría de los grupos están elaborando su PAT y requieren tutorías, pero es perfectamente viable, dado que se realiza en las horas oficiales de tutoría	4.47
(d) replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	Sí, porque se puede utilizar en cualquier asignatura. De hecho, en nuestra facultad es una metodología muy utilizada desde hace dos décadas en muchas asignaturas.	4.73

Como profesorado valoramos el PAT y su proceso como algo muy positivo. Se trata de una actividad de aprendizaje que funciona muy bien, con una tasa de éxito muy elevada y con una buena calidad general. Este hecho se debe a la obligatoriedad y sistematicidad del proceso de revisión antes de poder poner en práctica el PAT. Se realizan varias correcciones tanto del marco teórico como de la sesión práctica antes del día de exposición. La implicación de los alumnos en su puesta en práctica es alta. Se hacen varias tutorías con todos los grupos, hasta que la propuesta teórica y práctica tiene una calidad suficientemente buena. A pesar de ello, hay diferencias entre grupos, que reflejan el nivel de implicación de cada uno.

Como principales ventajas encontradas a la experiencia de buena práctica destacamos:

- Tasa de éxito muy elevada.

- Calidad considerable de los PAT realizados.
- Buena preparación por parte de la mayoría de los grupos.

Pero también hemos encontrado varios problemas. En general pueden apreciarse diferencias entre los alumnos que vienen de 3º del Grado de Educación Infantil y las que vienen de 4º del Programa de Doble titulación y las que vienen por un itinerario especial desde 2º de Grado de Educación Infantil, sin haber hecho primero la asignatura de fundamentos en 3º (vienen de FP, y por convalidaciones siguen un itinerario diferente y no cursa la asignatura obligatoria y básica antes de esta), pero no en todos los casos. Aunque hay excepciones individuales, las características generales son:

- Las que vienen de 3º de Grado de Educación Infantil controlan muy bien el funcionamiento y organización de la asignatura y saben relacionar todo lo que se ve este año con lo que ya aprendieron el año anterior.
- Las que vienen de 4º del Programa de Doble Titulación tienen buen nivel académico, pero no recuerdan tanto la asignatura anterior (la dieron 4 años antes).
- Las alumnas de infantil del itinerario especial están muy perdidas el primer mes de la asignatura. El no haber cursado previamente la asignatura de fundamentos hace que no tengan el conocimiento básico necesario sobre algunos contenidos, ni sobre la forma de funcionar en la asignatura. Además, su nivel académico suele ser más bajo. Se realizan tutorías específicas con ellas en esa primera fase, y poco a poco se van adaptando y evolucionando positivamente.

## 5. Rendimiento académico

En la Tabla 5 se presentan los resultados de rendimiento académico de los alumnos, organizado por vías de aprendizaje y evaluación. Los datos están en porcentajes.

**Tabla 5.**

*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Suspenso	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M.H.	Totales/Vías
Continua	-	-	6.67	60	26.66	6.67	100
Mixta	-	-	-	-	-	-	-
Final	-	-	-	-	-	-	-
<b>Totales por calificación</b>	-	-	6.67	60	26.66	6.67	100%

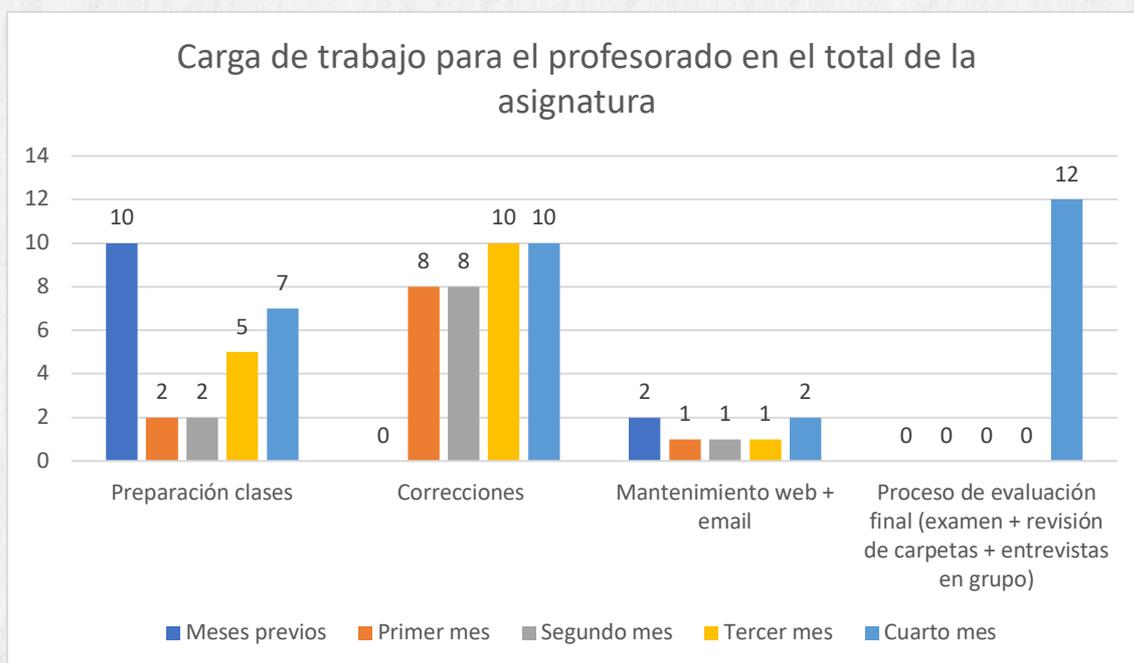
Como puede observarse, todos los alumnos han optado por la vía continua de aprendizaje y evaluación. Las calificaciones son altas, más de 80% se concentran en calificaciones de Notable y Sobresaliente. No es habitual tener calificaciones de Aprobado en esta vía, pero también es cierto, que pocos años hemos tenido del 100% de los alumnos en una única vía.

## 6. Carga de trabajo del profesorado y del alumnado

En la Figura 1 se recoge la carga de trabajo de los profesores a lo largo de la asignatura.

**Figura 1.**

*Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura en meses*

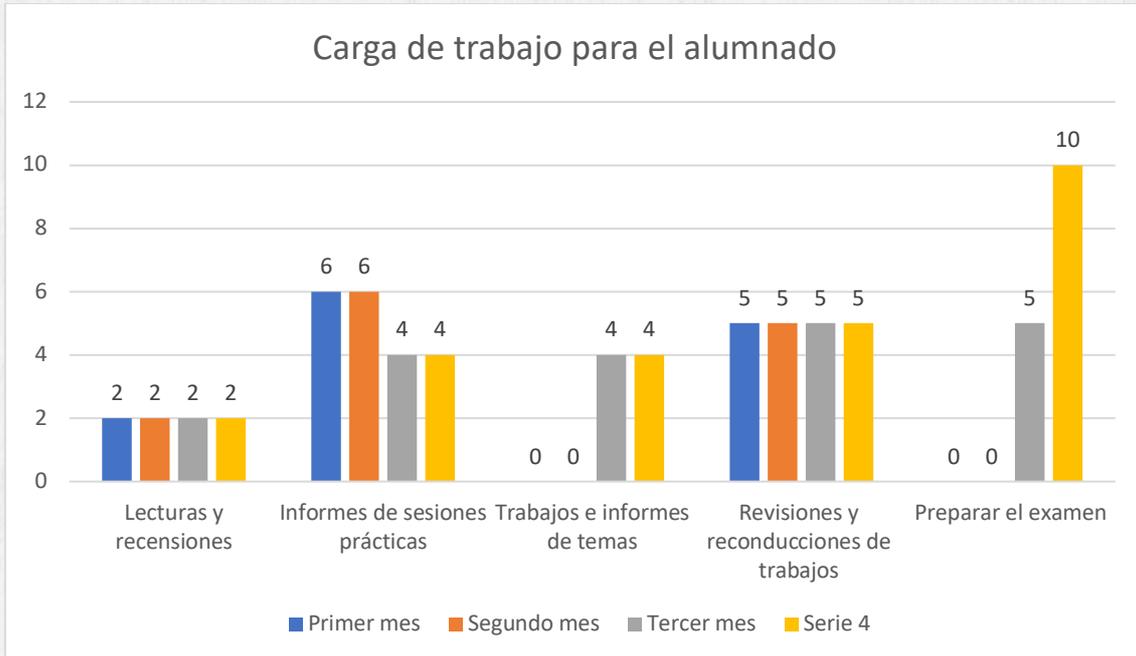


Los resultados muestran que hay más carga de trabajo al final de la asignatura. Esto se debe a la revisión de carpetas y entrevistas en grupo, principalmente, para dar el salto a la calificación final. El total de horas es de 81.

En la Figura 2 se recoge la carga de trabajo aproximada para el alumnado, teniendo cuenta los valores medios de los datos recogidos por cada uno.

**Figura 2.**

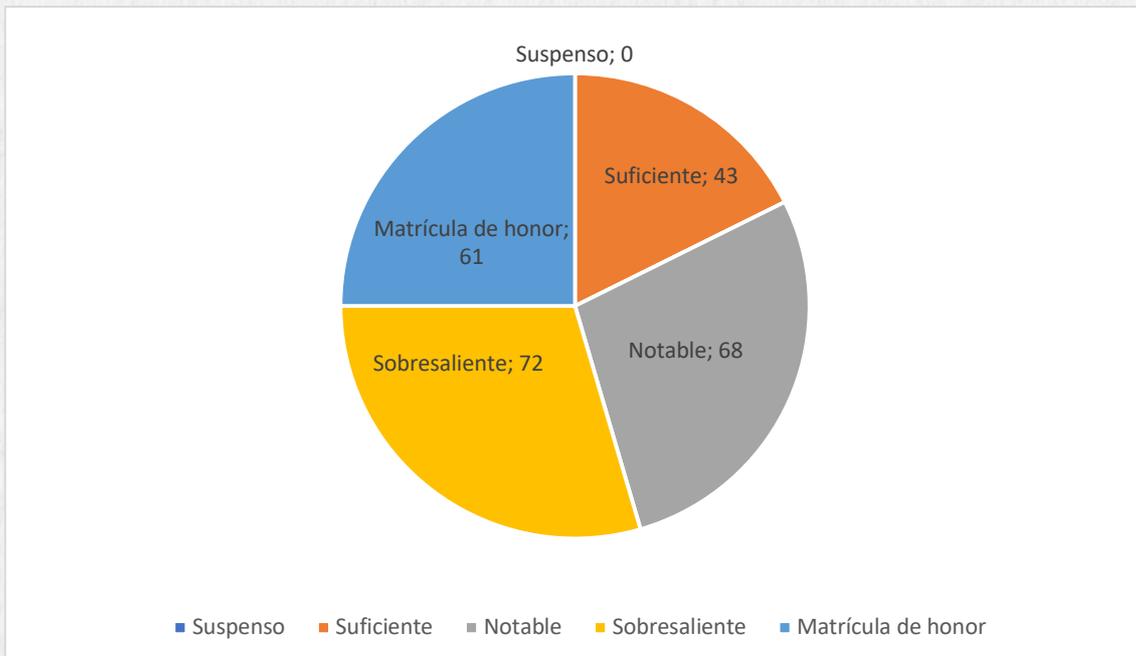
*Carga de trabajo aproximada para el alumnado*



En la Figura 3 se relaciona la carga de trabajo del alumnado con su rendimiento académico.

**Figura 3.**

*Relación entre la carga de trabajo del alumnado (en horas) y su rendimiento académico*



Como muestra la Figura 3, los alumnos que más horas dedican a la asignatura parecen obtener mejor rendimiento académico. La carga media de trabajo autónomo para el

alumnado a lo largo del cuatrimestre es de 71 horas. Esta carga es menor que en cursos anteriores (91h,96h...). En este curso la carga media de trabajo es de 71h. Los alumnos funcionaban muy bien en las clases presenciales por ser un grupo muy reducido, y el trabajo autónomo puede ser más efectivo por el seguimiento individualizado que se sigue en las aulas. Los resultados se alejan un poco de la realidad del trabajo que deberían tener: carga teórica que debería ser de 90 horas de trabajo no lectivo + 60 horas de trabajo lectivo, dado que la asignatura son 6 créditos ECTS, que equivalen a 150 horas de trabajo totales.

## 7. Conclusiones

En general la experiencia ha sido muy positiva y hemos obtenido buenos resultados. La idea es mantener la práctica de éxito y volver a utilizar de forma sistemática la ficha detallada de autoevaluación y autocalificación porque funcionan muy bien y nos ayuda a dar ese feedback constante de forma escrita.

La carga de trabajo del profesorado es perfectamente asumible, aunque hay que tener en cuenta que el grupo es muy reducido (15 alumnos), por lo que la carga de corrección de trabajos es mucho menor que otros años.

Respecto a las calificaciones finales de la asignatura, podemos observar que todas las alumnas han optado por la vía continua de aprendizaje y evaluación y las calificaciones han sido bastante altas, concentrándose un 60% en la calificación de notable.

## Referencias bibliográficas

- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245–267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Fraile, A., López-Pastor, V.M., Castejón, F.J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23–34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M., y Carter-Thuillier, B. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación

Física. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

López-Pastor, V.M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book). Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/5999>

Lorente-Catalán, E., y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18, 77–96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>

## **Capítulo 3. Evaluación formativa en Expresión Corporal: definición de Indicadores de Evaluación a partir de las Reglas de Acción**

### **Formative Assessment in Body Expression: Evaluation Indicators through Action Rules**

**Nerea Estrada Marcén (1)**

**M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín (1)**

(1) Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Huesca, España.

#### **Resumen**

El trabajo que se va a exponer recoge una experiencia de evaluación formativa y compartida en Expresión Corporal (EC) en el primer curso del Grado en CC de la AF y el Deporte (GCCAFD). La EC es una disciplina de reciente consolidación como materia de enseñanza en los currículos de Educación Física. Aunque en los últimos años sus contenidos se han definido y diferenciado de otras disciplinas de motricidad expresiva, es necesario implementar procedimientos que ayuden al estudiantado a apropiarse de una materia de la que tienen escasos referentes. A través de situaciones de enseñanza-aprendizaje características de la EC, se estimula y acompaña a los estudiantes a responder a la pregunta ¿qué se pone en acción para resolver el objetivo motor de cada situación? A continuación, se reflexiona sobre las Reglas de Acción (RA) que surgen, y con ello se diseñan instrumentos de evaluación que se aplican mediante autoevaluación y/o coevaluación. Los instrumentos son creados de manera compartida entre estudiantes y profesora, y su aplicación es progresiva para aprender a evaluar y que todo ello suponga el conocimiento profundo del contenido y el desarrollo de las competencias profesionales, instrumentales y personales.

## Palabras clave

Evaluación Formativa y Compartida; Expresión Corporal; Reglas de Acción; Rúbricas; Auto y Coevaluación Formativa.

## Abstract

This paper presents an experience of formative and shared assessment in Body Expression (BE) in the Bachelor's Degree in Physical Activity and Sports Sciences (BDPASS). BE is a discipline of recent consolidation as a teaching subject in Physical Education curricula. Although in recent years its contents have been defined and differentiated from other expressive motor disciplines, it is necessary to implement procedures that help students to appropriate a subject of which they have few references. Through teaching-learning situations characteristic of BE, students are stimulated and accompanied to answer the question: what is put into action to solve the motor objective of each situation? Then, the Action Rules (AR) that emerge are reflected upon, and with this, evaluation instruments are designed and applied through self-assessment and/or co-assessment. The instruments are created in a shared way between students and teacher, and their application is progressive in order to learn how to evaluate and that all this involves the deep knowledge of the content and the development of professional, instrumental and personal competences.

## Key words

Formative and Shared Assessment; Body Expression; Action Rules; Rubrics; Formative Self and Peer assessment.

## 1. Introducción

Evaluar en Expresión Corporal (EC), así como en otras disciplinas basadas en la motricidad con un fuerte componente simbólico, es especialmente complejo. A la dificultad de observar, valorar y tomar decisiones sobre el comportamiento motor de los estudiantes para dar retroalimentación que sirva y eduque y no sea solo sancionadora, debe añadirse la complejidad de la EC como contenido. Esta disciplina, se ha ido perfilando en los últimos años como tal principalmente en el ámbito educativo (Romero, 2015), lo que ha obligado a definir sus saberes fundamentales. Podemos decir que el contenido está definido, pero en fase de consolidación, por lo que se hace imprescindible

la investigación sobre esos saberes y sobre los principios de acción que fundamentan sus prácticas para poder llevar a cabo una evaluación coherente. Con ese objetivo planteamos un trabajo que trata de que el alumnado descubra la EC como contenido de la Actividad Física, pero a través de procesos de evaluación basados en la reflexión y diálogo.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es que el alumnado descubra y aprehenda la lógica interna de la EC a partir de la observación y evaluación de la propia conducta motriz y de la de otros compañeros y compañeras, mediante técnicas coherentes con la evaluación formativa y compartida como la autoevaluación y la coevaluación, lo que supone en definitiva aprender a observar y evaluar.

## 2. Definición del contexto

La experiencia se desarrolla en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte en la asignatura obligatoria Actividades Corporales de Expresión (ACE) de 6 créditos (cr.). Sus 60 horas presenciales se distribuyen en 14 horas teóricas, 41 horas de práctica motriz, y 5 de seminarios con pequeños grupos.

En la asignatura se abordan varias disciplinas expresivas, fundamentalmente la EC. De los tres bloques de contenidos prácticos de la misma: (1) Corporeidad y auto-Conocimiento, (2) Calidades de Movimiento, y (3) Sentimiento y Sensibilización), la experiencia corresponde al primero que trata de la toma de conciencia de la propia corporalidad desde un plano expresivo y estético. La metodología que seguimos en esta práctica se aplica en las distintas Unidades de Aprendizaje (UA) en que se estructura la asignatura. Aquí se expone lo que se refiere a las cuatro sesiones de Corporeidad.

El número de estudiantes matriculados es de 74; el 20,3% son mujeres y el 79,7 % restante, son hombres. En la evaluación diagnóstica de principio de curso el alumnado cumplimenta tres cuestionarios en los que se les pregunta por su historial de AF, por su conocimiento de las disciplinas expresivas, por la importancia que le atribuyen a las mismas y por su predisposición hacia la asignatura; además responden a un cuestionario validado de Autoconcepto y EC (Caballer et al., 2003). Los resultados muestran claras reticencias hacia la asignatura, un alto desconocimiento de los contenidos de la misma, y en particular de la EC que es el contenido elegido para la presente experiencia; y también se pone en evidencia que los estudiantes de género masculino parten de niveles más bajos que sus compañeras (Romero-Martín y Caballero-Julia, 2022) mostrando mayor rechazo y manifestando miedo y vergüenza ante este tipo de prácticas. El alto porcentaje de

varones, que se da en la titulación, así como el tipo de experiencia motriz del alumnado en la que prima la motricidad deportiva que se identifica con el estereotipo masculino de competitividad, fuerza y agonismo, condicionan fuertemente la programación, ya que en el imaginario social las prácticas expresivas se asocian a estereotipos de género femenino, que la literatura (Archilla et al., 2009; Blández et al., 2007) identifica con la sensibilidad y la estética.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

La experiencia que se presenta forma parte de una innovación desarrollada en el curso 2023-2024 en la asignatura Actividades Corporales de Expresión (ACE) consistente en organizar el contenido interrelacionando cuatro ejes teóricos (Figura 1):

- Praxiología Motriz (Parlebas, 2001), ciencia de la acción motriz que permite comprender la Lógica Interna de la EC y del Dominio de Acción en el que se enmarca (Larraz, 2004) en términos de Principios Operacionales y Reglas de Acción que ponen en evidencia los Saberes Fundamentales de la EC (Delaunay, 1999 y 2001; Founaud, 2024; Gpo. Innovation de Nantes, 1990; Mateu y Lavega, 2017);
- Estilos de Enseñanza de Mosston y Ashworth (2001), en particular el Descubrimiento Guiado que facilita la participación y toma de decisiones del alumnado;
- Evaluación Formativa y Compartida, modelo de comprender la evaluación como un sistema donde todos los elementos, instrumentos y decisiones buscan como efecto fundamental que sirva para mejorar el aprendizaje y hacer que el estudiantado tome responsabilidades en la misma (Chivite, 2021; Fraile et al., 2013; Ibarra et al., 2012; López-Pastor, 2009);
- EC como disciplina motriz diferenciada de otras del ámbito expresivo y artístico como los bailes de salón, la danza contemporánea, etc. cuyos principios de acción (Principio de simbolización, Principio de desinhibición...) dotan a esta modalidad de una riqueza motriz difícilmente sustituible (Romero, 2015).

La UA parte de la experimentación de situaciones de enseñanza-aprendizaje características de la EC, que son comúnmente utilizadas por profesionales expertos en

sus clases, donde se estimula y acompaña a los estudiantes a responder a la pregunta ¿qué mecanismos pones en acción para resolver el objetivo motor de cada situación? A partir de ahí surgen las RA que son formulaciones hechas en términos de “*cada vez que..., entonces sucede que...*” (Delaunay, 2001). Estas RA que los y las estudiantes enuncian, se transforman posteriormente en indicadores de evaluación con los que se diseñan instrumentos que se aplican mediante autoevaluación o coevaluación.

**Figura 1.**

*Esquema de los ejes teóricos que sustentan la experiencia*



Si en la programación didáctica se tienen claros los principios fundamentales de un saber, elaborar instrumentos de evaluación que permitan detectar las conductas motrices de las personas que aprenden, debería ser sencillo. Es clave por tanto identificar los objetos que van a constituir los indicadores a evaluar.

En definitiva, en esta experiencia de evaluación formativa y compartida se crean instrumentos de evaluación con el estudiantado a partir de la reflexión que estos hacen sobre las experiencias prácticas vividas, tras las que se invita a descubrir qué RA se han puesto en marcha para conseguir los objetivos y reflexionar sobre ellas (Figura 2).

(a) Los objetivos de las cuatro sesiones de la UA *Corporeidad* son:

- Aplicar motrizmente los factores de la estética en composiciones e improvisaciones individuales y colectivas.
- Explorar motrizmente la capacidad estética del cuerpo en estático.

- Identificar los factores que influyen en la percepción estética corporal.
  - Reconocer las RA de las actividades expresivas experimentadas.
  - Determinar indicadores de evaluación a partir de las RA.
  - Crear rúbricas y aplicarlas, para proporcionar feedback formativo.
- (b) El diseño de las actividades se adapta al modelo de situaciones de aprendizaje de Larraz (2009). A partir de una consigna inicial y un acondicionamiento del contexto los estudiantes experimentan motrizmente e investigan sobre la propuesta. Esta búsqueda siempre se inicia indicando a los estudiantes que tomen conciencia de las decisiones motrices que van tomando.
- (c) La profesora circula por los grupos para observar y dar información intermedia en forma de sugerencias para diversificar las respuestas y promover la creatividad; también reconduciéndolas, si se desvían del objetivo motor de la tarea práctica o de la definición de RA, indicadores o construcción de la rúbrica, si se está al final del proceso.
- (d) Tras una puesta en común para compartir y consensuar las RA que han definido, esas reglas se traducen en indicadores, o conductas que se puedan identificar con cierta facilidad.
- (e) Los indicadores se organizan inicialmente en una escala graduada con uno o dos ítems para finalmente conformar una hoja de registro o rúbrica con todos los indicadores que se han co-creado. Esto se hace para que aprendan de manera progresiva a saber qué observar, a observar y a identificar la opción más apropiada de la rúbrica.

La experimentación y observación previa a la evaluación y todo el proceso de definición de las RA, la tarea de reconvertirlas en indicadores, y el hecho de trasladarlas a una hoja de evaluación y aplicarla, tiene por objeto que los estudiantes se apropien del contenido, reconozcan e identifiquen saberes fundamentales de la EC y adquieran competencias profesionales y personales.

Los instrumentos de evaluación son realizados con las aportaciones de todo el grupo; su aplicación varía a lo largo de las sesiones progresando su complejidad. En la primera sesión se evalúan uno o dos indicadores y se completa una hoja de registro sencilla,

mientras que en la tercera sesión y cuarta se evalúan cuatro indicadores con una rúbrica o escala descriptiva (se ven algunos ejemplos en el Anexo).

### Figura 2.

*Esquema del proceso llevado a cabo*



En la Tabla 1 se reseñan las actividades de clase que son objeto de evaluación, las características del instrumento creado y la relación evaluación/calificación.

### Tabla 1.

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

Actividades de evaluación	Instrumento e indicadores	Porcentaje en la calificación
Creación en tríos de figuras	Hoja de control <ul style="list-style-type: none"> <li>• aparecen los tres niveles en cada figura (si/no)</li> </ul>	Autoevaluación (no calificación)
Exposición de secuencia de figuras de grupo	Hoja de registro: <ul style="list-style-type: none"> <li>• hay orientación a un foco</li> <li>• aparecen Calidades de Movimiento en transiciones</li> </ul>	Coevaluación en grupos (no calificación)
Exposición de un enlace de 3 figuras	Rúbrica (escala graduada) <ul style="list-style-type: none"> <li>• composición equilibrada de las formas</li> <li>• simetría/asimetría</li> </ul>	Coevaluación diálogo (no calificación)
Exposición de composición grupal	Rúbrica (escala graduada) Todos los criterios	10% nota práctica

Elaboración propia.

## 4. Resultados

Aunque no se dispone de datos de investigación para asegurar que el aprendizaje es significativamente mejor al tradicional utilizado en cursos anteriores, ni tampoco podemos conocer si lo aprendido será duradero, nuestra impresión es que la metodología seguida consolidará más profundamente los aprendizajes, y el aprendizaje será más auténtico debido a la participación activa y reflexiva sobre las situaciones experimentadas, ya que la literatura confirma que dar al estudiante protagonismo y autonomía tiene efectos positivos a corto y medio plazo (Fraile et al., 2013).

Tampoco podemos saber todavía si el grado de satisfacción con la asignatura será mayor que en cursos anteriores, porque no se dispone de la evaluación institucional que los estudiantes hacen del profesorado y de las asignaturas.

En los resultados de los cuestionarios internos de la asignatura, que los estudiantes cumplimentan al inicio y final de curso que se han descrito anteriormente, se ha dado una mínima diferencia en las mejoras en relación a las mejoras de cursos anteriores, no obstante, se han de estudiar las posibles causas porque presuponíamos un cambio mayor.

Concluida la experiencia la principal ventaja en relación a cursos anteriores, es que la metodología seguida es un procedimiento muy sencillo y muy claro y ha permitido incrementar la toma de decisiones de los participantes a la vez que se ha introducido la reflexión y la evaluación con mayor intensidad.

En cuanto a las dificultades con que se ha encontrado el profesorado se derivan del incremento de las tareas de preparación de materiales que se han de disponer todos los días para que el alumnado pueda preparar la hoja de evaluación rápidamente y de otros aspectos formales del protocolo diseñado para que todo pueda hacerse durante las clases, sin necesidad de ocupar tiempo externo. Otra dificultad es conseguir la atención plena en las clases ya que los grupos son muy numerosos y el porcentaje de alumnado que elige la evaluación continua es muy alto, seguramente porque se percibe como más fácil de aprobar, quizá porque creen que aprenderán más y mejor, lo cual implica la alta asistencia a las clases, ya que se califican ciertas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En relación al alumnado, encuentran dificultad para traducir las RA a indicadores y para derivar los principios operacionales de las RA, aunque esto último es una fase del proceso que vimos desde el principio que era demasiado complejo para estudiantes de primero y prácticamente no se desarrolló. También tienen alguna dificultad para crear la gradación de los niveles de la rúbrica, ya que en ocasiones utilizan expresiones muy superficiales que no responden a la naturaleza del indicador. En la reflexión final de las clases, se muestran resistencias a aceptar el FB de compañeros o compañeras.

## **5. Rendimiento académico**

El rendimiento académico consideramos que es óptimo, teniendo en cuenta que el % de suspensos es del 4%; el notable lo consiguen más del 50% del alumnado y 2/3 partes del grupo (66,2%) tienen notas de notable o más

**Tabla 2.***Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Suspen	Aprob.	Notab.	Sobres.	M.H.	Totales /Vías
Continua	0	2	19	39	7	3	70
Final	3	1	0	0	0	0	4
Totales por calificación	3 (4,1%)	3 (4,1%)	19 (25,7%)	39 (52,7%)	7 (9,5%)	3 (4,1%)	74

Elaboración propia.

## 6. Carga de trabajo del profesorado

A continuación, se exponen los datos de carga de trabajo del profesorado (Tabla 3) y alumnado (Tabla 4). Las horas de clase de docencia directa de la profesora son 115 (14 con todo el grupo; 41 por dos grupos; y 5 por 4 grupos). En cuanto a la carga de trabajo del profesorado fuera de clase, se ha hecho un cálculo estimado, aun así, se considera que es alta si tenemos en cuenta que esta asignatura se lleva impartiendo muchos años y la preparación de contenidos es solo de actualización bibliográfica, pues ya se tienen materiales muy elaborados. La corrección de las actividades de evaluación ocupa demasiado tiempo, posiblemente en la tabla no se haya recogido todo el invertido; esto desvirtúa el fundamento de la evaluación continua pues en ocasiones las revisiones se entregan tarde y resulta en ocasiones extenuante. Sin duda debemos desprender que hay que insertar mejoras para cursos próximos, porque 115 horas de docencia directa insertando evaluación prácticamente en todas ellas, sea excesivo.

**Tabla 3.***Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

	Asignaturas de un único cuatrimestre					
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC= preparación de clases	40	40	20	20	20	140
CD = corrección de documentos	0	5	20	40	20	85
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	0	8	8	8	8	32
Totales	40	53	48	68	48	257

Elaboración propia.

En cuanto a la carga manifestada por el alumnado, decir que el número de respuestas fue muy bajo, posiblemente respondió el alumnado más aplicado, porque los datos creemos que no responden a la media de trabajo que realiza el conjunto del grupo. En la Universidad de Zaragoza, se calcula que la carga total para el alumnado en una asignatura resulta de multiplicar los créditos por el coeficiente 2,5. Como la asignatura es de 6cr., la carga total sería 150 horas de las que 60 ya son las presenciales. Todo lo que sobrepase el resto, 90 horas, como es el caso de este año según la Tabla 4, consideramos que sería excesivo.

**Tabla 4.**

*Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo)*

	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
Lecturas y recensiones	5	5	5	5	20
Preparación y/o informes de sesiones prácticas ( <i>trabajo sesiones prácticas+t<sup>a</sup></i> )	10	10	10	10	40
Trabajos e informes de temas ( <i>eventos</i> )	10	0	0	0	10
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría) ( <i>Tutoría-evaluación</i> )	3	3	3	3	12
Preparar el examen	0	0	5	5	10
Trabajos de seminarios	2	2	2	2	8
Exposición trabajos prácticos	0	0	10	10	20
Subtotales por meses	30	20	35	35	120

Elaboración propia.

## 7. Conclusiones

Deberemos incorporar un sistema más preciso para el cálculo del cómputo de trabajo de profesora y alumnado para cursos posteriores con el fin de poder llegar a conclusiones más reales sobre las implicaciones del modelo utilizado este año en las clases.

Consideramos que el modelo seguido en esta de experiencia en la que partiendo de las RA se llega a una evaluación formativa y compartida, es muy eficaz para el desarrollo de las competencias docentes del alumnado porque les permite identificar con facilidad los indicadores de evaluación y a partir de ellos construir instrumentos de evaluación en un proceso en el que deben asumir el protagonismo de su propio aprendizaje.

La Praxiología Motriz y la Evaluación Formativa y Compartida, presentan un alineamiento (Biggs, 2005) que merece ser explorado de manera generalizada. En

concreto la experiencia nos ha permitido comprobar que este enfoque define un modelo didáctico con un importante potencial y extrapolable a otras asignaturas y niveles educativos.

### Referencias bibliográficas

- Alvariñas Villaverde, M., Fernández Villarino, M. y López-Villar, C. (2009). Actividad física y percepciones sobre deporte y género. *Revista Investigación Educativa*, 6, 113–123. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Archilla Prat, M. (2013). *Dificultades del Profesorado de Educación Física con los Contenidos de Expresión Corporal en Secundaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/4082>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Blández, J., Fernández, E. y Sierra, M.Á. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: La perspectiva del alumnado. *Profesorado Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11, 1–21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711206>
- Caballer, A., Oliver, M. J., & Gil, J. M. (2005). Escala de Expresión/Comunicación corporal para estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 7-22.
- Chivite Izco, M. (2021). *Apuntes de la asignatura “Diseño, organización y desarrollo de actividades para la EF. Curso 2020-2021”*. Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria (EF). Universidad de Zaragoza.
- Delaunay, M. (1999). Les apprentissages fondamentaux (Editorial). *Les Cahiers EPS de l'Académie de Nantes*, 20, 2-4. <https://blog.univ-reunion.fr/epsivore/files/2022/05/Cahiers-Nantes.pdf>
- Delaunay, M. (2001). *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina*. <http://www.educa.aragob.es/congref/ponencias.htm/>
- Favriou, É., Larraz, A., Ollier, B., Pichot, D., Piednoir, J. P. (2024). *La Educación Física en la escuela*. Elksport
- Founaud-Cabeza, M. P. (22-24 de marzo de 2024). *El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria*

- [Comunicación]. Actas del 7º Congreso Mundial de Educación EDUCA, A Coruña. España.  
<https://www.researchgate.net/publication/379083710> El tipo de tareas en expresión corporal y su impacto emocional en el alumnado de Educación Primaria
- Fraile Aranda, A. López-Pastor, V. M., Castejón Oliva, F. J. y Romero-Parra [Martín], R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula abierta*, 41(2), 23-34.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818/>
- Gelpi Fleta, P., Mateu Serra, M., Rovira Bahillo, G. y Lavega Burgués, P. La educación emocional a través de las prácticas motrices de expresión. Perspectiva de género. *Educ. Siglo XXI* 2014, 32, 49–70. <http://doi.org/10.6018/j/194081>
- Groupe académique d'innovation pédagogique de Nantes. (1990). *Revue Academique des enseignants d'éducation physique et sportive*, 3.
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. Á. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de educación*, 359, 206-231 <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Lagardera, F. y Lavega, P. (2003). Introducción a la Praxiología Motriz. Paidotribo.
- Larraz, A. (2004). Los dominios de acción motriz como base de los diseños curriculares en educación física: el caso de la comunidad de Aragón en educación primaria. En Francisco Lagardera y Pere Lavega (Ed.), *La ciencia de la acción motriz* (pp. 203-226). Universitat de Lleida. Servei de Publicacions.
- Larraz, A. (2008). *Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria*. Prensas Universitarias de Zaragoza.  
<http://www2.educacionfisicaescolar.es/wp-content/uploads/2016/05/Ponencia-A.-Larraz.-Huesca.-XI-Seminario-Paxiologia.Febrero-2008doc.pdf>
- Larraz, A. (2009). Juegos colectivos con balón.  
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3898/00220112000003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

- Serra, M. y Bortoleto, M. (2011). La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME). *Emancipação*, 11, 129-142. <https://doi.org/10.5212/Emancipacao.v.11i1.0010>.
- Mateu, M. y Lavega, P. (2017). Lógica interna de los lenguajes artísticos motores. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 55, 7-13. [https://www.researchgate.net/publication/312576566\\_Logica\\_interna\\_de\\_los\\_lenguajes\\_artisticos\\_motores](https://www.researchgate.net/publication/312576566_Logica_interna_de_los_lenguajes_artisticos_motores)
- Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La Enseñanza de la Educación Física*. Hispano Europea.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.
- Parlebas, P. (2003). *Un nuevo paradigma en Educación Física. Los dominios de acción motriz*. Primer Congreso Europeo de Educación Física FIEP, 27-42.
- Romero Martín, M. R. (2015). *Expresión Corporal en la Educación Física*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Romero-Martín, M. R. y Caballero-Julia, D. (2022). Pre-Service University Training, Body Expression and Self-Concept. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(23), 16218.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <http://dx.doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Seners, P. (2001). *La lección de Educación Física*. INDE.
- Torrents, C., Mateu, M., Planas, A. y Dinusôva, M. (2011). Posibilidades de las tareas de expresión corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 401-412.

**ANEXO:** Ejemplos del proceso de dos sesiones. En gris las rúbricas que aplica el alumnado para evaluar.

1. Primera sesión

CONCEPTO: NIVELES EN VERTICAL				EVALUACIÓN		
Actividad de evaluación	Reglas de Acción	Indicador	Figura	Óptimo	Bueno	Mejorable
Creación de figuras en tríos	Si las figuras se hacen en niveles poco diferenciados, se observa poco equilibrio.	Aparecen los tres niveles en vertical bien diferenciados en cada figura		se distinguen claramente tres niveles	hay tres niveles, pero hay uno muy próximo a otro, no se marcan claramente las diferencias entre dos de ellos	hay tres niveles, pero los tres están muy próximos, no se ha buscado marcarlos claramente
	Si los niveles no se exageran, la figura parece menos estética.		1			
	...		2			
			3			
AUTOEVALUACIÓN POR TRÍOS. Cada trío realiza su producción frente al espejo. Al concluir completan la autoevaluación y repiten con mejoras.						

2. Segunda sesión

Actividad de Evaluación	Reglas de Acción	Indicador	Figura	Evaluación		
	Concepto: foco orientación de la figura			Óptimo	Bueno	Mejorable
Exposición de secuencia de tres figuras de grupo	Si nos tapamos unos a otros, o no se ven las caras, el público se incomoda. Si no dirigimos las figuras hacia un foco (punto común), no parece una composición de grupo	La figura de grupo ha de abrirse al foco y/o público		Las tres figuras están orientadas a un foco claro, ninguna tapa a las otras con su cuerpo y las caras no se ocultan sin intención	solo cumple dos condiciones	solo cumple una condición o ninguna
			1			
			2			
			3			
	Concepto: transición con calidades de movimiento			Óptimo	Bueno	Mejorable
	Si haces grande el movimiento, se ve más claro qué calidad es.  Si haces el gesto con una trayectoria clara, no hay "ruidos", no se confunde	Transición limpia y clara, sin "ruidos"		Se identifica la calidad de movimiento de que se trata en cada caso. Se hace con amplitud.	Se identifica la calidad de movimiento de que se trata en cada caso, aunque se hace muy recortada.	Se pasa de una figura a otra con motricidad cotidiana.
			1			
2						
		3				
CO-EVALUACIÓN. Cada trío evalúa a otro trío. Comentan los resultados de la evaluación y si lo desean pueden repetir añadiendo lo comentado.						

## **Capítulo 4. Evaluación formativa en la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos a través de un Carnet Saludable**

### **Formative assessment in the promotion of healthy habits and active lifestyles through a Healthy Card**

**Diego Fraile de la Varga (1)**

**Carlos Gutiérrez-García (2)**

**Héctor-Rodríguez Marqués (1)**

(1) IES Valle de Laciana, Villablino, León, España, y Universidad de León, León, España.

(2) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, León, España.

### **Resumen**

La educación para la salud es un aspecto fundamental en de la Educación Física escolar. El objetivo del presente trabajo es exponer una experiencia de desarrollo de estos contenidos en el aula a través de un Carnet Saludable, partiendo de la evidencia que tenemos actualmente y de experiencias previas en contextos reales. La experiencia se está realizando en el IES Valle de Laciana (Villablino, León), en todos los cursos de ESO y 1º Bachillerato durante el curso 2023-2024. Enfatizamos, especialmente, el proceso de evaluación formativa y compartida, es decir, las actividades, productos, procedimientos e instrumentos utilizados. Los resultados provisionales de esta experiencia reflejan que el desarrollo del Carnet Saludable tiene una repercusión positiva en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, principalmente en la motivación del estudiante hacia la práctica de actividad física y la adopción de hábitos saludables.

### **Palabras clave**

Buenas Prácticas Docentes; Educación Física; Educación para la Salud; Evaluación Formativa y Compartida; Promoción de la Salud.

### **Abstract**

Health education is a key aspect within school Physical Education. The aim of this work is to present a proposal for the development of these contents in the classroom through a Healthy Card, based on current evidence and previous experiences in real contexts. This experience is taking place at the IES Valle de Laciana (Villablino, León), in *ESO* and *Bachillerato* courses during the 2023-2024 academic year. Special emphasis is placed on the formative and shared assessment processes, that is, on the activities, products, procedures and tools used. Provisional results show that the development of the Healthy Card has a positive impact on the teaching-learning process, mainly in the student's motivation to practice physical activity and the adoption of healthy habits.

### **Key words**

Good Teaching Practices; Physical Education; Education for Health; Formative and Shared Assessment; Health Promotion.

## **1. Introducción**

La educación para la salud cobra un papel esencial en la ley educativa actual (LOMLOE, 2020), siendo la promoción de la salud, los hábitos saludables y la práctica de actividad física contenidos fundamentales para garantizar una formación integral de los y las estudiantes. Estos contenidos deben trabajarse de manera transversal en todas las etapas educativas, como se indica en el preámbulo de la citada norma.

El énfasis que pone la actual legislación educativa en la promoción de la salud no es casual. Según recoge la Organización Mundial de la Salud, uno de los problemas más relevantes a nivel mundial actualmente es el sedentarismo o, dicho con otras palabras, la inactividad física, siendo el sedentarismo uno de los factores de riesgo asociados a multitud de enfermedades (World Health Organization, 2018). Particularmente en España, y teniendo en cuenta los datos de práctica deportiva y de actividad física que

recogen las encuestas de hábitos deportivos promovidas por el Centro de Investigaciones Sociológicas (Ministerio de Cultura y Deporte, 2022) o el Estudio PASOS (Fundación Gasol, 2022), resulta preocupante la tendencia negativa que se observa y, más aún, si nos referimos a los grupos de niños, niñas y adolescentes.

Por ello, se plantea el desarrollo de una unidad didáctica denominada “Carnet Saludable”, que tiene como objetivo la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos (aquí debemos señalar que, en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, existe la posibilidad de organizar las unidades de trabajo, entre otras posibilidades, como unidades didácticas, que contengan una o varias situaciones de aprendizaje). Esta propuesta se construye sobre la base del modelo pedagógico *Health-Based Physical Education – HBPE* (Haerens et al., 2011) y se ha desarrollado durante los cinco últimos cursos académicos, adaptándola progresivamente a la legislación actual y a las necesidades y realidades de los y las estudiantes, optimizando el registro de datos, la presentación de los contenidos y el proceso de evaluación. El objetivo de este trabajo es describir esta unidad didáctica, poniendo especial énfasis en el proceso de evaluación, es decir, en las actividades, productos, procedimientos e instrumentos utilizados.

## 2. Definición del contexto

La unidad didáctica “Carnet Saludable” se lleva a cabo a lo largo de todo el curso y se compone de varias situaciones de aprendizaje concretas. Puede trabajarse durante toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y también en Bachillerato. Dependiendo del curso, se establece una secuenciación de contenidos ajustada a los criterios de evaluación y descriptores operativos recogidos, en este caso, en los *Decretos 39/2022, y 40/2022 de 29 de septiembre*, en los que se establece, respectivamente, la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León. Con todo, la propuesta se puede ajustar, con mínimas modificaciones, al currículo de cualquier otra comunidad autónoma.

La estructura del Carnet Saludable es muy similar en cada curso, ya que se utiliza el mismo recurso, adaptando sus contenidos y actividades a cada nivel, siguiendo una secuenciación lógica y de forma progresiva, implicando mayor complejidad conforme se avanza dentro en la etapa. La temática central es la salud y existe, en el ámbito metodológico, un hilo conductor basado en la *gamificación*, donde cada estudiante tiene

que conseguir un *sello saludable* en cada uno de los seis bloques de contenido saludable que componen su *Carnet Saludable*.

Partiendo de estas consideraciones, los aspectos generales del Carnet Saludable son los siguientes. En primer lugar, cada estudiante tiene un *documento individual* (Figura 1) y se responsabiliza del desarrollo del *Carnet Saludable* de forma autónoma. En ese documento debe anotar sus datos personales y leer con atención las indicaciones sobre evaluación, que indican que cada bloque de contenido se vincula con uno o varios criterios de evaluación. También debe leer las explicaciones sobre cómo conseguir cada sello y dónde debe anotar todo en su *hoja de registro*.

**Figura 1.**  
*Carnet Saludable*

En segundo lugar, conviene hablar de la temática en la que se enmarca la actividad. Uno de los elementos esenciales de la gamificación es crear un clima de motivación, a través de logros y sistemas de puntuación, donde el estudiante sea el protagonista (Pérez-López, et al., 2023). En este caso, se plantea una línea narrativa contextualizada en la saga cinematográfica Star Wars, lanzando la siguiente pregunta-reto a los estudiantes: *¿Estáis preparados y preparadas para convertirnos en maestros y maestras jedi de la actividad física?*

Seguidamente, se detalla la experiencia del Carnet Saludable desarrollada para primer curso de Bachillerato, en un grupo de 22 estudiantes, llevada a cabo en el IES Valle de Laciana (Villablino, León) durante el curso 2023-2024.

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

El Carnet Saludable se divide en seis bloques de contenido saludable. Cada estudiante debe superar las diferentes actividades, pruebas, retos o tareas para conseguir los respectivos sellos saludables. Los bloques de contenido saludable son los siguientes:

1. *Participación Activa*. Cumplimiento de las normas establecidas en el aula, implicación de cada estudiante en el desarrollo de las clases y contenidos de educación postural.
2. *Recreos Activos*. Actividades y campeonatos organizados durante los recreos.
3. *Bingo Saludable*. Registro de actividades deportivas y en el medio natural en formato bingo, donde cada estudiante tiene que enviar evidencias de realizar cada actividad, a modo de “deberes” de actividad física.
4. *Hábitos Alimenticios*. Registro de alimentación y actividad física diaria utilizando una aplicación móvil para calcular su balance energético. Con los resultados obtenidos pueden valorar su alimentación y crear una dieta sobre la base de las recomendaciones de alimentación saludable, para posteriormente enviar evidencias de recetas saludables elaboradas por ellos mismos.
5. *Educación para la Salud*. Exposiciones por parejas relacionadas con los contenidos de educación para la salud. Organización y puesta en práctica de talleres de primeros auxilios.
6. *Recursos Digitales*. Utilización de *apps* móviles para registrar su actividad física y valorar su condición física. Participación en los diferentes retos fitness.

El propio Carnet Saludable sirve como producto de evaluación, ya que incluye una hoja de registro con la información necesaria para saber qué hay que hacer para completar cada bloque, y son los y las estudiantes quienes registran su progreso, desde una perspectiva de evaluación formativa (Pérez-Pueyo, et al., 2019). En cada bloque se establecen estrategias y procedimientos diferentes, de modo que, en ocasiones, será el

profesorado quien indique la nota correspondiente en cada bloque, en otras ocasiones son los compañeros y compañeras quienes participen en el proceso y en otras será cada estudiante quién indique su calificación.

Además de la información básica de cada actividad, la hoja de registro incluye el código del criterio de evaluación con el que se vincula (C.E.) y el trimestre en el que se lleva a cabo (T1: primer trimestre, T2: segundo trimestre, T3: tercer trimestre, T1/T2/T3: todo el curso). Así, cada bloque se vincula con un criterio de evaluación, de forma que en cada bloque obtienen una o varias calificaciones a lo largo de todo el curso. Para poder conseguir el sello saludable correspondiente, esa calificación del criterio de evaluación debe ser al menos de 5 puntos. Además de esta hoja de registro general, cada bloque incluye un instrumento (rúbrica, escala de valoración, lista de control o registro de evidencias o participación) más detallado para cada actividad.

Los objetivos de aprendizaje de la unidad didáctica están en consonancia con los criterios de evaluación (LOMLOE, 2020) que recoge cada bloque de contenido saludable, en relación con la promoción de hábitos saludables en la vida diaria, el aumento del nivel de actividad física, la introducción en la rutina diaria unas pautas de alimentación saludable, la práctica de actividad física en el entorno natural, la actuación de forma crítica, comprometida y responsable ante los estereotipos sociales asociados al ámbito de lo corporal y los comportamientos que pongan en riesgo la salud y el empleo de recursos digitales que permitan valorar y controlar la actividad física.

Como puede observarse, el proceso de evaluación se centra en la utilización del Carnet Saludable como documento de referencia y en la autoevaluación como propuesta fundamental para implicar al alumnado en su proceso de aprendizaje y evaluación. La evaluación lleva a cabo a lo largo de todo el curso, con el objeto de que los y las estudiantes consoliden hábitos saludables. Aquí es importante señalar que se trata de una unidad didáctica de carácter transversal, que integra diferentes contenidos a lo largo de todo el curso, y no una propuesta al uso que se enmarque en un solo trimestre. Esto es útil, además de para trabajar los elementos transversales centrados en la educación para la salud, para poder evaluar criterios generales que hacen referencia a la actitud, el comportamiento, cumplimiento de normas o adquisición de hábitos. De esta manera, tratamos de asegurar que el proceso de evaluación sea continuo, formativo y compartido a lo largo de todo el curso. También es importante señalar que este enfoque metodológico no pretende centrarse exclusivamente en el resultado final, sino en todo el proceso,

atendiendo al desarrollo de cada actividad específica. Por este motivo, la organización y la temporalización de todas las actividades que componen el carnet saludable es esencial, para que su desarrollo, así como el proceso de evaluación, sean adecuados.

#### 4. Resultados

Desde el punto de vista del profesorado, esta propuesta resulta muy interesante, ya que permite trabajar y evaluar todos los contenidos relacionados con la educación para la salud (actividad física, promoción de hábitos saludables, alimentación, primeros auxilios, mitos y falsas creencias, etc.) de una forma coherente con los criterios de evaluación de la asignatura y estructurada, ya que se sigue un hilo conductor a lo largo de todo el curso, enmarcado en la temática que se ha explicado.

Además, puede resultar una propuesta dinámica y motivante para el alumnado, en la que los y las estudiantes se sienten protagonistas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que conocen su progreso y saben lo que tienen que hacer en cada momento y su repercusión en la evaluación, traducido en una evaluación formativa y compartida. Por otra parte, el desarrollo del Carnet Saludable es una experiencia en sí, permitiendo que vivencien de forma práctica y aplicada todos los contenidos relacionados con la educación para la salud en su día a día. Esto les puede servir para hacerles conscientes de la importancia y repercusión en su salud de su condición física, su nivel de actividad física o su alimentación.

Durante este curso, se está desarrollando un programa de intervención en educación para la salud, en el marco de los estudios de doctorado, titulado *Efectos de la implementación de un Carnet Saludable en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*, en el que se pretende valorar la utilidad de esta metodología. La investigación se divide en dos partes, en primer lugar, un estudio cuantitativo cuasiexperimental, en el que existen dos grupos de estudiantes de dos centros educativos de la localidad, uno experimental, que está desarrollando el Carnet Saludable, y otro control, que no lo desarrolla. Al inicio del curso 2023-2024 se pasaron diferentes pruebas y test de condición física y cuestionarios de actividad física y hábitos saludables a modo de pretest. A finales de este curso se pasarán de nuevo estos test para comparar ambos grupos y analizar la repercusión real del Carnet Saludable. Por otra parte, también se está desarrollando un estudio cualitativo, a través de grupos de discusión, en la que tanto los y las estudiantes y el profesorado

participante en esta intervención han dado su opinión sobre diferentes aspectos relacionados con el Carnet Saludable.

Gracias a esta experiencia y a las valoraciones que se están recogiendo se han podido extraer numerosas ideas para mejorar la propuesta. En general, las opiniones son positivas, manifestando la mayoría de los y las estudiantes una buena aceptación a esta metodología, valorando de forma muy positiva las actividades, registro de datos, participación en el proceso de evaluación y desarrollo práctico de los contenidos de educación para la salud.

Además, conviene señalar que las calificaciones obtenidas por los estudiantes en el Carnet Saludable en los dos primeros trimestres (no se incluye el bloque *Recursos Digitales* ya que se está desarrollando en el tercer trimestre) han sido muy positivas, como se indica en la Tabla 1.

**Tabla 1.**

*Resultados de rendimiento académico*

Calificación 1ª y 2ª Evaluación	Participación Activa		Recreos Activos		Bingo Saludable		Hábitos alimenticios		Educación para la Salud	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sobresaliente	5	23	6	27	8	36	4	18	7	32
Notable	15	68	4	18	10	46	10	46	12	54
Bien	2	9	8	37	4	18	6	27	3	14
Suficiente	0	0	4	18	0	0	2	9	0	0
Insuficiente	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
TOTAL	22	100	22	100	22	100	22	100	22	100

Los aspectos a mejorar se podrían resumir en (1) aumentar la variedad de actividades en los recreos activos, (2) ofrecer más posibilidades o exigir menos actividades en el Bingo Saludable y (3) disponer de más tiempo para preparar y realizar las exposiciones de educación para la salud. Con todo, y en síntesis, el Carnet Saludable está resultando motivante para el alumnado, mientras que para saber si realmente tiene una repercusión directa y significativa sobre sus hábitos de práctica física y de alimentación tendremos que esperar a tener los resultados finales al terminar el curso.

## 5. Conclusiones

El Carnet Saludable puede ser una propuesta atractiva y útil tanto para el profesorado como para el alumnado. Tras experimentar su desarrollo con diferentes grupos en contextos reales y adaptar su estructura a diferentes situaciones, nuestra percepción es que tiene una repercusión positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata una

forma interesante y enriquecedora de trabajar los contenidos de educación para la salud, permite evaluar numerosos criterios de evaluación de forma práctica y sencilla y, sobre todo, resulta motivante para el alumnado. No obstante, aún es necesario que contrastemos esta percepción con los resultados que arroje la investigación que se está desarrollando actualmente.

En cuanto a las líneas de trabajo futuras de esta propuesta, incidimos en la importancia de conseguir evidencia científica sobre su desarrollo y puesta en práctica. Si bien el modelo pedagógico *Health-Based Physical Education* tiene una base teórica sólida, siendo una metodología adecuada para promover los hábitos saludables y estilos de vida activos, queda todavía mucho camino por recorrer para evaluar de forma fiable experiencias reales en el contexto educativo. Como hemos mencionado, actualmente se están desarrollando dos investigaciones paralelas en relación con el Carnet Saludable, siendo el objetivo a medio plazo conseguir afianzar su estructura y desarrollo, para que este instrumento pueda ofrecer al profesorado una alternativa para promover la educación para la salud desde la asignatura Educación Física, a través de procesos de evaluación formativa y compartida.

## Referencias bibliográficas

- Gasol Foundation. (2022). Estudio PASOS: Physical Activity, Sedentarism and Obesity in Spanish Youth. <https://gasolfoundation.org/wp-content/uploads/2023/01/GF-PASOS-informe-2022-WEB.pdf>
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Pérez-López, I.J., & Navarro, C. (2023) Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 50, 1-7. <https://doi.org/10.47197/retos.v50.99443>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje* (IEYA), 5(2), 559-565. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ministerio de Cultura y Deporte. (2022). *Encuesta de hábitos deportivos 2022*.

Ministerio de Cultura y Deporte. <https://www.csd.gob.es/es/encuesta-de-habitos-deportivos-en-espana>

World Health Organization. (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030: more active people for a healthier world. World Health Organization.

<https://www.who.int/publications/i/item/9789241514187>

## **Capítulo 5. Balance del bloque I: Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación**

**Miriam Molina Soria (1)**

**Bastian Carter Thuillier (2)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

(2) Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos (Chile) y Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad de Temuco (Chile).

La evaluación formativa y compartida se ha consolidado como una estrategia educativa que trasciende la mera medición de aprendizajes, promoviendo un enfoque integrador y participativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este capítulo sintetiza las ideas principales de cuatro contribuciones que conforman el primer bloque de este libro sobre experiencias de Evaluación Formativa y Compartida, explorando su implementación en distintos contextos educativos.

A partir de lo expresado en estos capítulos, se señalan a continuación algunas reflexiones, se ofrece un balance sobre las implicaciones pedagógicas, logros y desafíos de la evaluación formativa y compartida.

### **La Evaluación Formativa como Catalizador del Aprendizaje Individual y Colectivo**

La evaluación formativa y compartida promueve el aprendizaje individual dentro de contextos colaborativos. En el caso de los montajes artísticos en Educación Física durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), se destaca cómo estas dinámicas potencian la autorregulación del aprendizaje, la creatividad y el trabajo en equipo. Al priorizar el proceso sobre el producto final, el alumnado es guiado para reflexionar sobre sus avances y establecer metas claras.

En esta misma línea, en el ámbito de la Expresión Corporal, tanto en educación secundaria como en la formación inicial del profesorado, los sistemas de evaluación compartida

fomentan la capacidad de autoevaluarse y coevaluar el desempeño de otros. Estas prácticas permiten a los estudiantes adquirir competencias esenciales como la comunicación, la empatía y el análisis crítico, imprescindibles tanto en el ámbito educativo como en la vida cotidiana.

### **Indicadores de Evaluación y Criterios Claros**

Una de las claves para el éxito de la evaluación formativa radica en la definición de indicadores claros. Como se muestra en el capítulo sobre Expresión Corporal, las *Reglas de Acción* actúan como un marco de referencia que orienta tanto al alumnado como al profesorado durante el proceso de evaluación. Estas reglas permiten valorar de manera estructurada aspectos como la creatividad, la precisión técnica y la colaboración.

Además, en los cuatro capítulos se hace hincapié en la necesidad de comunicar los criterios de evaluación desde el inicio del proceso. Esto asegura que los estudiantes comprendan qué se espera de ellos y cómo se medirá su progreso, reforzando así su motivación y compromiso.

### **Innovación en el Diseño de Estrategias Evaluativas**

La implementación de herramientas como el *Carnet Saludable* en la promoción de hábitos saludables y estilos de vida activos ejemplifica cómo la evaluación formativa puede ir más allá de los métodos tradicionales. Este sistema incentiva a que los estudiantes adopten prácticas saludables, al mismo tiempo que también fomenta su autonomía y responsabilidad. La combinación de metas individuales y trabajo grupal asegura, en la mayoría de los casos, un aprendizaje integral y significativo.

Por otro lado, las experiencias prácticas en la formación inicial del profesorado destacan la importancia de vincular la evaluación a contextos auténticos y experienciales. Al involucrar a los futuros docentes en actividades reales con niños, se potencia su capacidad para reflexionar sobre la viabilidad de sus propuestas pedagógicas y se fortalece su preparación para los desafíos del ejercicio profesional.

### **Retos de la Evaluación en Contextos Reales**

Un tema recurrente en los capítulos analizados es la complejidad de implementar sistemas de evaluación formativa y compartida en contextos con grandes volúmenes de alumnado, como las aulas universitarias. Aunque el feedback oportuno y de calidad es crucial para el aprendizaje, su viabilidad se ve comprometida por limitaciones logísticas. En este

sentido, se aboga por la coordinación entre docentes y la planificación de hitos evaluativos progresivos que permitan un seguimiento continuo del desarrollo de competencias a lo largo de la carrera.

Otro desafío es la formación de grupos heterogéneos en actividades evaluativas. Las estrategias descritas, como el uso de cuestionarios para gestionar las preferencias del alumnado, buscan equilibrar las dinámicas grupales y minimizar conflictos, asegurando al mismo tiempo la inclusividad y justicia en la evaluación.

### **La Inteligencia Artificial: Una Nueva Frontera**

El impacto de la Inteligencia Artificial (IA) en la Evaluación Formativa y Compartida genera tanto oportunidades como interrogantes. Estas herramientas pueden enriquecer los procesos de enseñanza y evaluación al proporcionar retroalimentación instantánea y facilitar la generación de ideas. Sin embargo, los docentes advierten sobre el riesgo de que los estudiantes deleguen excesivamente en estas tecnologías, comprometiendo la autenticidad de su aprendizaje.

Frente a este desafío, se plantea la necesidad de un seguimiento constante por parte del profesorado, combinado con estrategias que incentiven la creatividad y el esfuerzo individual. La IA, empleada de manera ética y complementaria, puede convertirse en una aliada para potenciar la formación de estudiantes críticos y autónomos.

### **Conclusión: Un Enfoque Integral para el Futuro**

Los capítulos revisados ponen de manifiesto que la Evaluación Formativa y Compartida no es solo una herramienta metodológica, sino un enfoque pedagógico que transforma las dinámicas educativas. Este enfoque, que abarca desde la promoción de hábitos saludables hasta la formación de futuros docentes, fomenta la reflexión, la colaboración y el compromiso con el aprendizaje.

No obstante, su implementación requiere superar desafíos logísticos, tecnológicos y culturales. Para ello, es fundamental que los docentes reciban apoyo institucional, formación continua y espacios para compartir experiencias y buenas prácticas. Solo así será posible consolidar este modelo como una práctica habitual en los distintos niveles educativos.

## **Bloque II.**

### **Autoevaluación y evaluación entre pares ligado a procesos de Evaluación Formativa y Compartida**

El Bloque II, titulado Autoevaluación y Evaluación entre Pares ligado a procesos de Evaluación Formativa y Compartida, aborda diversas perspectivas y experiencias relacionadas con la implementación de estas estrategias en diferentes contextos educativos. Los capítulos analizan cómo la eliminación de calificaciones en Química puede mejorar el aprendizaje, los efectos del anonimato en la evaluación entre iguales sobre factores socioafectivos, percepciones y preferencias, y el impacto del anonimato en la percepción estudiantil. También se presentan propuestas prácticas, como el uso del "follow-up ticket" para la autoevaluación en Educación Física, la implicación activa del alumnado en la evaluación al diseñar un menú saludable en bachillerato, y un análisis de los sentimientos de injusticia en las evaluaciones de Educación Física y Deportes mediante el Sistema de Evaluación de Indicadores de Competencia (EPIC). Este bloque destaca la importancia de estas prácticas para fomentar la autorregulación, la equidad y el aprendizaje reflexivo.

## **Capítulo 6. Eliminar las calificaciones mejora el aprendizaje:**

### **Química sin notas**

#### **Eliminating grades improves learning: Chemistry without grades**

**Antonio Gutiérrez Martín (1)**

(1) Colegio Paula Montal, Astorga (León).

#### **Resumen**

Este trabajo presenta una experiencia de evaluación formativa y compartida en la asignatura de Física y Química de 4º de Educación Secundaria Obligatoria. Eliminando las calificaciones tradicionales, se pretende que el alumnado se implique más en su proceso de aprendizaje y que aumente su interés en alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos, en las diferentes oportunidades donde podrán demostrar el nivel de logro en el que se encuentren. Antes de cada prueba los estudiantes se autoevalúan elaborando un sencillo informe; tras la corrección, el docente realiza un informe que contiene los errores identificados y un comentario con las propuestas para la siguiente prueba. También los estudiantes realizan una coevaluación identificando los errores. Los resultados obtenidos han sido muy positivos tanto por la mejora de los resultados académicos, como por el hecho de que los estudiantes sienten menos presión lo que les ayuda a estar más centrados en el aprendizaje.

#### **Palabras clave**

Autoevaluación; Coevaluación; Evaluación Formativa; Objetivos de aprendizaje.

#### **Abstract**

This paper presents a shared formative assessment experience in the subject of Physics and Chemistry in the 4th year of Compulsory Secondary Education. By eliminating traditional grades, the aim is to engage students more in their self-regulated learning

process and increase their interest in achieving the proposed learning objectives, in the various opportunities where they will be able to show their level of achievement. Before each test, students self-assess by preparing a simple report; after correction, the teacher provides a report containing the identified mistakes and a comment with suggestions for the next test. Students also engage in peer assessment, identifying mistakes. The results obtained have been very positive, both in terms of academic improvement and the fact that students feel less pressure, which helps them focus more on learning.

### **Key words**

Self-assessment; Peer assessment; Formative Assessment; Learning objectives.

## **1. Introducción**

Como docente en la etapa de secundaria, en numerosas ocasiones, he sentido que gran parte del alumnado asocia la calificación con el aprendizaje. Algunos estudiantes asumen que una calificación de 5 significa que han aprendido “lo suficiente”. Muchas veces, a pesar de proporcionar un buen feedback y una oportunidad de mejora, desaparece el interés por mejorar, constatando la idea de que proporcionar una calificación numérica eclipsa un buen comentario (Morales-Lobo, & Fernández-Fernández, 2022). Otros estudiantes, con un alto rendimiento escolar, identifican el 10 como el indicador de que han aprendido todo lo que había que aprender contemplando la oportunidad de mejora solo si la nota es inferior al deseado 10.

En esta experiencia se plantea eliminar las calificaciones tradicionales hasta el final del curso, cuando hay que ofrecer una calificación, para llevar el foco al aprendizaje. Buscando, además, que el alumnado se involucre en los procesos de evaluación, identifique los errores cometidos y tome las decisiones necesarias para abordarlos, en las diferentes oportunidades que se les ofrece durante el desarrollo de la asignatura. Todo este proceso permite convertir a la evaluación formativa en parte del día a día del alumnado evidenciado, una vez más, la eficacia de la misma (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

## **2. Definición del contexto**

La experiencia que se presenta, se ha desarrollado en un colegio concertado de Astorga, una pequeña ciudad con una población de 10.300 habitantes, con el alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en la parte de química de la asignatura optativa de

Física y Química, con una carga lectiva de 4 sesiones semanales. Durante el curso 2022-2023 hubo 15 estudiantes matriculados (5 chicas y 10 chicos) y 12 durante el curso 2023-2024 (8 chicas y 4 chicos).

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

En cada una de las situaciones de aprendizaje se definen unos indicadores de logro secuenciados, que se les entrega a los estudiantes en una tabla que incluye una escala verbal y espacios para anotaciones cualitativas, donde podrán registrar la evolución de su nivel de logro para cada uno de ellos, (Figura 1) con esta escala D: sin iniciar C: en progreso B: alcanzado A: superado.

**Figura 1.** Imagen con la tabla de indicadores de logro de un estudiante del curso 2023-2024.

Nombre:	D: sin iniciar C: en progreso B: alcanzado A: superado					Anota aquí los errores y lo que puedes hacer para solucionarlos	Fechas
Objetivos de aprendizaje tema 2 de química	100	D	C	B	A		
0. Identifico correctamente los errores que cometo y lo anoto en mi cuaderno	10						
1.1 conozco y relaciono los diferentes tipos de fórmulas de los compuestos orgánicos	2				X		
1.2 comprendo y utilizo el concepto de isómero#	3				X		
1.3 sé identificar la cadena principal en los compuestos orgánicos*	10	X	X			A → fijarme en el nivel alfabético	
1.4 sé numerar correctamente la cadena utilizando los criterios de numeración*	10	X	X			B → fijarme en el nivel 2 → cadena principal + carga	
1.5 coloco correctamente todas las piezas que forman los nombres de los compuestos orgánicos*	15	X	X			J → sin enlaces se pone en A → fijarme en los etc, etc...	
1.6 soy capaz de dibujar correctamente compuestos a partir de su nombre*	10	X	X				
2. identifico cualquier compuesto orgánico, con GF o sin él y lo nombro correctamente***		X	X				
2.1 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos saturados e insaturados (Evi2, 3 y 4)	5				X		
2.2 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos cíclicos (Evi5 y 6)	5	X	X				
2.3 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos aromáticos (Evi7)	5	X	X			T → fijarme en el nivel orgánico	
2.4 identifico y nombro correctamente compuestos con GF hidroxilo (desde la Evi8)	5	X	X				
2.5 distingo los dos compuestos con GF carbonilo y los nombro correctamente (Evi9)*	5				X		
2.6 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF carboxilo (desde la Evi10)	5					T → falta mucho el nivel con sufixos terminales (carbox)	
2.7 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF amino (desde la Evi11)	5						
2.8 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF éter (desde la Evi12)	5					Son también necesarios	

La dinámica de trabajo repite esta secuencia:

1. Se inicia con una explicación de uno de los objetivos, por parte del docente.
2. Posteriormente, se realiza una práctica grupal inicial, supervisada por el docente, en grupos de tres estudiantes con las siguientes consignas:

- a. El grupo trabaja unido. Todos los miembros deben estar atentos al ritmo de los compañeros.
- b. Si algún compañero pide ayuda, los compañeros no deben dar la solución o indicar el siguiente paso, si no hacer alguna pregunta que le ayude a descubrir cuál es el siguiente paso.

Una vez que se han trabajado varios contenidos y se han realizado las correspondientes prácticas grupales iniciales, los estudiantes disponen de varias sesiones de aula para que cada uno realice, de forma autorregulada, y tras la debida autorreflexión, la práctica de los indicadores de logro que necesite trabajar, aunque siguen sentados en grupos de tres, por si necesitan ayuda del grupo.

Durante el trabajo cuentan con otro elemento muy importante elaborado por el docente: el recopilatorio denominado “Banco de fallos” (Figura 2), elaborado al corregir los diferentes objetivos durante el curso anterior. Con el objetivo de que el error se convierta en un punto de partida para aprender y no como algo negativo y penalizable (Sanmartí-Puig, 2007).

**Figura 2.**

*Imagen del banco de fallos de un estudiante del curso 2023-2024.*

Banco de fallos			
U3 La química del carbono (1.6)			
A	Has identificado incorrectamente la cadena principal. //////////////	P1	P2
B	Has numerado incorrectamente la cadena principal. //////////////		
C	Has dibujado incorrectamente la fórmula desarrollada.		
D	Has dibujado incorrectamente la fórmula semidesarrollada.		
E	En el dibujo has puesto hidrógenos de más o de menos.		
F	En el dibujo se te han olvidado ramificaciones.		
G	En el dibujo se te han olvidado insaturaciones.		
H	En el nombre has alterado el orden de las piezas, no es el correcto. ///		
I	Te ha faltado poner el sufijo "an" cuando sólo hay enlaces simples.		
J	Has puesto el sufijo "an" cuando hay dobles o triples enlaces. \\\		
K	Has confundido el prefijo que identifica el nº de carbonos en la cadena principal. //////////////		
L	La cadena principal es la mas larga... que contenga ramificaciones e insaturaciones.		
M	Has asignado el nº más bajo a una ramificación sin tener en cuenta las demás.		
N	Has asignado el nº más bajo a un GF sin tener en cuenta otros.		
O	En el nombre no has colocado los localizadores en algo que hacía falta. \		
P	Has indicado mal algún localizador (falta el di o tri...). //////////////		
Q	Has indicado el localizador a un aldehído o un ácido carboxílico que no se localizan.		
R	En el nombre no has colocado las ramificaciones por orden alfabético. //////////////		
S	Has confundido que identifica el nº de carbonos en una ramificación.		
T	Has confundido el grupo funcional y el sufijo es incorrecto. \		
U	Asignaste un nº de C a algo que no es un carbono (un O por ejemplo).		
V	Olvidaste el prefijo ciclo en una cadena cerrada. //		
W	No has identificado correctamente el benceno. \		
X	Has confundido aldehídos y cetonas. \		
Y	Pñado O cuando hay doble enl. y despues triple //////////////		
Z			

Mediante esta dinámica se abordan los contenidos para demostrar el nivel de logro alcanzado en las diferentes pruebas, denominadas “paradas”<sup>1</sup>. En una situación de aprendizaje se realizan de tres a cuatro paradas. Los estudiantes que aún no han conseguido alcanzar (B) o superar (A) alguno de los indicadores de logro de la primera parada, podrán intentarlo en las posteriores. Esta es una de las claves de esta dinámica en evaluación formativa, que los estudiantes dispongan de varios intentos para demostrar que han adquirido esos aprendizajes.

Con respecto a la elaboración de las diferentes paradas, fue necesario enfocar las actividades, para que ayuden a identificar, eficazmente, cómo estaba cada estudiante con respecto a cada uno de los indicadores. El hecho de que algunos pueden ser evaluados con Formularios de Google, agiliza mucho la corrección y el feedback proporcionado digitalmente. Fue necesario elaborar “preguntas de calidad” que fueran realmente útiles para valorar esos indicadores de logro. Como inspiración se utilizó <https://diagnosticquestions.com/>.

Puesto que los estudiantes no recibirán ninguna calificación numérica, hasta terminar toda la química, es muy importante la información que se ofrece tanto a ellos como a sus familias. Se consideró importante enviar un correo a las familias al inicio del proyecto explicándoles la dinámica y los objetivos, además recibían copia de cada uno de los informes, también se les ofreció hacer una valoración de la experiencia, mediante un formulario.

El proceso debe ser lo más sencillo y automatizado posible<sup>2</sup>. Para ello me basé en las propuestas llevadas a cabo por Sanz-Lahoz (2023).

### **3.1. Proceso, elementos y estrategias llevadas a cabo**

#### **Apoyos personalizados**

Una dinámica de trabajo autorregulada permite una atención personalizada de los estudiantes, individualmente o en grupos reducidos. Los días previos a las paradas, cuando cada estudiante trabaja aquellos indicadores de logro que ellos consideran

---

<sup>1</sup> Término tomado de Jordi Rull, escuchado en el episodio 15 del podcast *Sin Notas* de Mariana Morales y Belén Palop, a las que agradezco enormemente su trabajo y el impulso que ha supuesto para el mío.

<sup>2</sup> Marcos Sanz aprovecha la tecnología para facilitar el trabajo del docente en evaluación formativa e individualizar las pruebas de los estudiantes.

que requieren más práctica, el profesor propone revisar juntos algunos de los indicadores más complejos. Para ello, convoca, en el mismo aula, a aquellos estudiantes que necesitan revisar, por ejemplo, el indicador 1.3. Esa agrupación reducida permite abordar, con grupos reducidos, cada uno de los indicadores, aclarando las dudas que tengan. Esta estrategia proporciona una ayuda muy eficaz y personalizada a los estudiantes.

### **Autoinforme elaborado por los estudiantes**

El día anterior a las paradas, cada estudiante dedica un tiempo a reflexionar y a actualizar la tabla de indicadores de logro señalando, con relación a cada uno, en qué nivel consideran que se encuentran, luego lo vuelcan en un formulario (Figura 3). Es muy valioso este momento de reflexión como estrategia de aprendizaje (Morales-Lobo, & Fernández-Fernández, 2022).

Con todas las respuestas del formulario, mediante Autocrat (complemento para Hojas de cálculo de Google), se genera un Autoinforme en formato pdf que se envía simultáneamente al estudiante, a la familia y al profesor (Sanz-Lahoz, 2023).

### **Figura 3.**

*Imagen con algunas de las preguntas para generar el autoinforme previo a la parada.*

1.5 coloco correctamente todas las piezas que forman los nombres de los compuestos orgánicos\*

Elige

A

B

C

D

correctamente compuestos a partir de su nombre\* \*

Para agilizar la corrección de la parada, se utiliza la codificación del banco de fallos. Así cuando el docente identifica un error, lo señala en la parada. Paralelamente, completa la hoja de cálculo que utilizará para generar el informe. En primer lugar, anota el código de los errores cometidos para que no queden solo en la prueba. En segundo lugar, junto a ese listado de errores cometidos, escribe una observación sobre la parada, proponiendo líneas

de acción para superar o alcanzar algunos indicadores de logro que están sin iniciar o en progreso. En tercer lugar, indica el nivel en el que se encuentra el estudiante con relación a cada uno de los indicadores. Con esos tres elementos se genera un informe en formato pdf (Figura 4) cuya finalidad es que cada estudiante sepa cómo evoluciona en relación a cada indicador y, con las propuestas de trabajo, pueda practicarlos y abordarlos con éxito en la siguiente parada.

#### Figura 4

*Imagen de uno de los informes elaborados por el docente tras la primera parada.*

Este es el informe de la 1ª parada del tema 03 La química del carbono, para Nombre Apellido Apellido, elaborado por Toño Gutiérrez.

Revisa más abajo los siguientes errores: A,B,E,U,T,D. Repasa la numeración en los HC cíclicos. Cuidado con numerar un O en un grupo funcional como si fuera un carbono. Repasa también los grupos funcionales. Has puesto algún C de más en la semidesarrollada.

Los siguientes objetivos los has superado:

1.1 conozco y relaciono los diferentes tipos de fórmulas de los compuestos orgánicos  
 1.5 coloco correctamente todas las piezas que forman los nombres de los compuestos orgánicos\*  
 2.1 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos saturados e insaturados (Evi2, 3 y 4)  
 2.3 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos aromáticos (Evi7)

Los siguientes objetivos los has alcanzado:

1.2 comprendo y utilizo el concepto de isómero#  
 1.3 sé identificar la cadena principal en los compuestos orgánicos\*  
 1.4 sé numerar correctamente la cadena utilizando los criterios de numeración\*  
 1.6 soy capaz de dibujar correctamente compuestos a partir de su nombre\*

Los siguientes objetivos están en progreso:

2.2 identifico y nombro correctamente los hidrocarburos cíclicos (Evi5 y 6)  
 2.4 identifico y nombro correctamente compuestos con GF hidroxilo (desde la Evi8)  
 2.5 distingo los dos compuestos con GF carbonilo y los nombro correctamente (Evi9)\*

Los siguientes objetivos están sin iniciar:

Los siguientes objetivos no los ha conseguido (*si es una parada puede que aún no estén evaluados*)

0. Identifico correctamente los errores que cometo y lo anoto en mi cuaderno  
 2.6 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF carboxilo (desde la Evi10)  
 2.7 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF amino (desde la Evi11)  
 2.8 identifico y nombro correctamente los elementos con el GF éter (desde la Evi12)

*Con \* están marcados los objetivos que son imprescindibles, deben estar alcanzados o superados.  
 Con # están marcados los objetivos que en caso de estar alcanzado o superado, no tendrás que volver a examinate.*

*A: Has identificado incorrectamente la cadena principal. - B: Has numerado incorrectamente la cadena principal. - C: Has dibujado incorrectamente la fórmula desarrollada. - D: Has dibujado incorrectamente la fórmula semidesarrollada. - E: En el dibujo has puesto hidrógenos de más o de menos. - F: En el dibujo se te han olvidado ramificaciones. - G: En el dibujo se te han olvidado insaturaciones. - H: En el nombre has alterado el orden de las piezas, no es el correcto. - I: Te ha faltado poner el sufijo "an" cuando sólo hay enlaces simples. - J: Has puesto el sufijo "an" cuando*

#### Reuniones individuales de evaluación

La corrección de la parada y el informe elaborado por el profesor, se entrega individualmente a cada estudiante, mediante una reunión individual de evaluación. Para ello es imprescindible haber generado una dinámica de trabajo autorregulado. Mientras los estudiantes están llevando a cabo la práctica grupal inicial del siguiente objetivo, el profesor puede llevar a cabo dichos encuentros. En ellos se revisan las actividades de la parada, los fallos cometidos y las propuestas de mejora, lo que determina un auténtico proceso de evaluación formativa que permitirá al estudiante afrontar el siguiente tiempo de trabajo focalizando la atención en aquellos aspectos que sean más necesario reforzar en su trabajo.

Una vez terminada la entrevista con todos los estudiantes, se envía por correo electrónico el informe, así lo podrán consultar cuantas veces necesiten.

### **Coevaluación intragrupal**

En alguna de las paradas finales, el profesor se lleva escaneadas las pruebas escritas de cada estudiante, para poder corregirlas en el PDF. Posteriormente, se lleva a cabo un proceso de coevaluación intragrupal, mediante el banco de fallos. En los grupos habituales de tres estudiantes, tienen que encontrar los fallos cometidos en las pruebas de los miembros del grupo.

### **Calificación numérica final.**

Como es necesario que cada estudiante tenga una calificación al final del proceso, cada indicador tiene una ponderación como se puede ver en la segunda columna de la figura 1. Junto al valor que tiene cada uno de los niveles de logro se calcula la calificación global de la situación de aprendizaje. No obstante, esa calificación es orientativa, para el docente, que cada vez es más consciente del aprendizaje de cada estudiante.

Después de ver todos los informes, se les propone a los estudiantes que se autocalifiquen. La mayoría de los estudiantes proponen una calificación semejante a la del docente, son pocos los que tienen desviaciones amplias.

## **4. Resultados**

### **4.1. Resultados generales observados**

La valoración de la experiencia ha sido muy positiva, tanto para el docente como para los estudiantes. Se constata un mayor interés en la materia, así como una mayor

responsabilidad y autonomía en el trabajo de los estudiantes, como se puede ver en las siguientes frases, escritas por los estudiantes en la valoración final del proceso.

**Tabla 1.**

*Comentarios anónimos de los estudiantes*

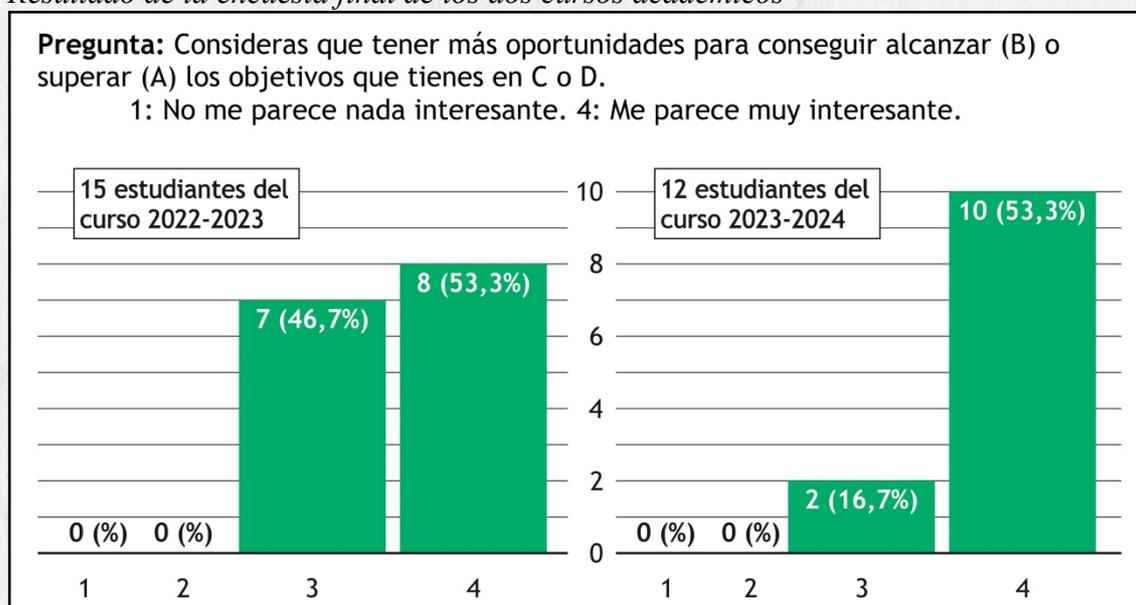
<i>“considero que la hoja de indicadores de logro me ayuda, para mentalizarme mejor de lo que realmente tengo que ir aprendiendo durante cada tema”</i>
<i>“saber que tienes más oportunidades, tranquiliza mucho, ya que te centras más en lo que aprendes que en la nota”</i>
<i>“los autoinformes me parecen una manera correcta para situarte a ti mismo y ver en lo que vas bien y lo que crees que debes centrarte más al estudiar”</i>
<i>“en los informes está bien el resultado de la prueba que hemos realizado, pero es más útil el comentario que haces tú sobre nuestro trabajo y nuestros fallos para poder mejorar”</i>
<i>“creo que, al tener los fallos contabilizados, somos más conscientes de lo que hacemos mal para intentar corregirlo”</i>

Elaboración propia

Se les preguntó a los estudiantes cómo valoraban la posibilidad de tener más oportunidades para alcanzar o superar los indicadores de logro. En una escala del 1 a 4, fue valorado con un 3,5 por los 15 estudiantes del curso 2022-2023 y con un 3,8 por los 12 del curso 2023-2024. (Figura 5)

**Figura 5**

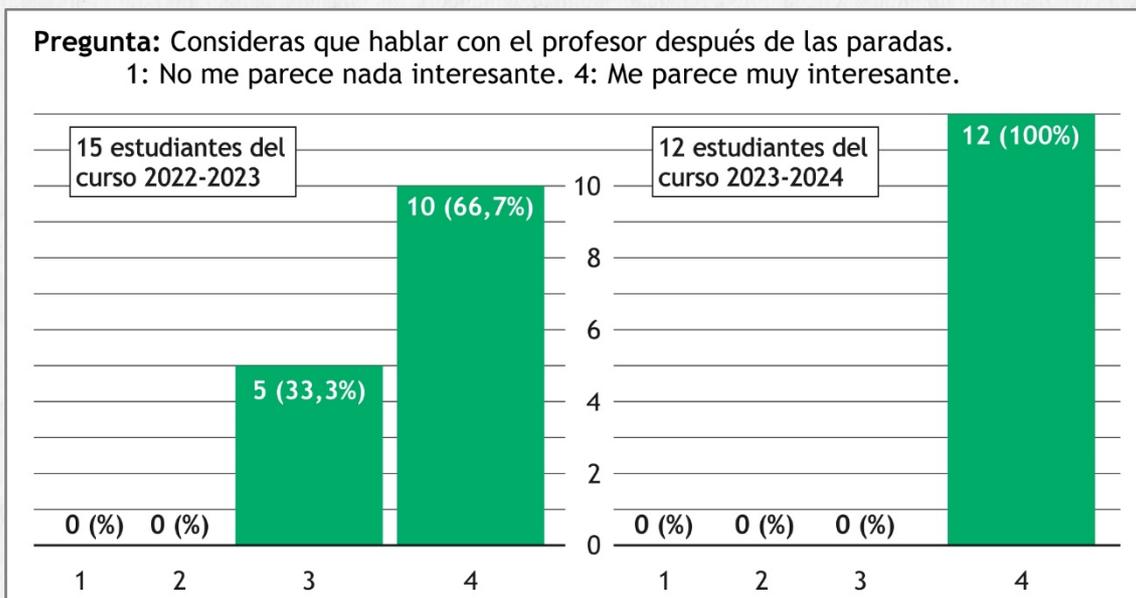
*Resultado de la encuesta final de los dos cursos académicos*



Las reuniones individuales de evaluación, fueron valoradas del 1 al 4 con una puntuación promedio de 3,7 por los 15 estudiantes del curso 2022-2023 y con un 4,0 por los 12 estudiantes del curso 2023-2024 (Figura 6).

**Figura 6**

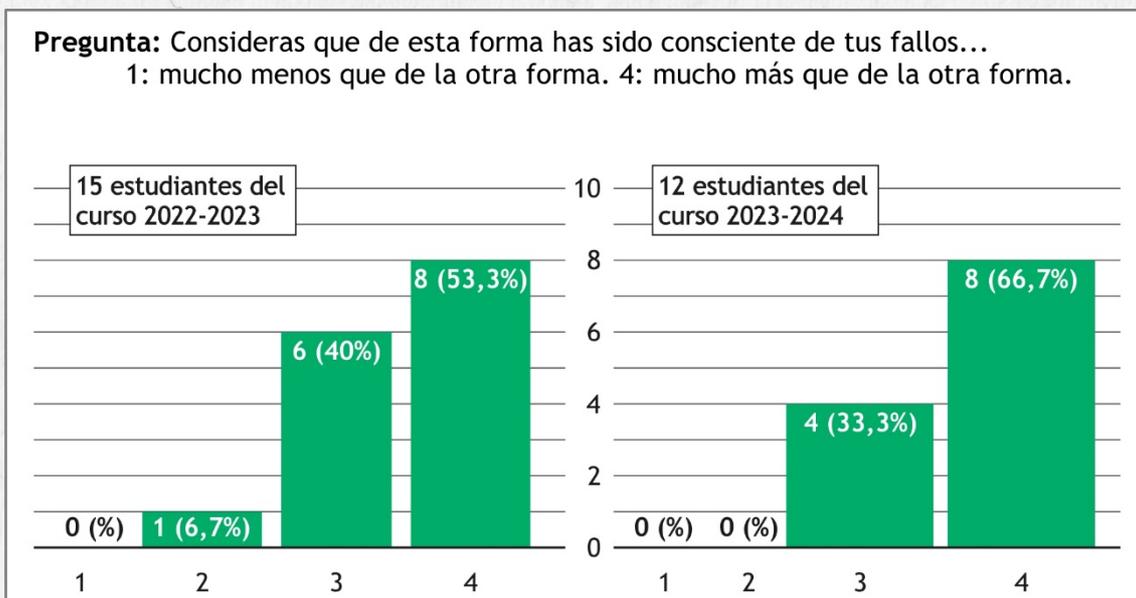
*Resultado de la encuesta final de los dos cursos académicos*



La siguiente gráfica (Figura 7) muestra que la propuesta de evaluación formativa llevada a cabo, les ayuda a ser **más consciente de sus fallos** (40% de los 15 estudiantes del 2022-2023 y un 33,3% de los 12 estudiantes del 2023-2024), o **mucho más conscientes de sus fallos** (53,3% en el curso 2022-2023 y 66,7% en el curso 2023-2024).

**Figura 7**

*Resultado de la encuesta final de los dos cursos académicos*



Cuando se llevó a cabo la coevaluación intragrupal todos los estudiantes identificaron la totalidad de los errores cometidos en las pruebas. Así la corrección de los estudiantes fue idéntica a la corrección del docente.

## 4.2. Rendimiento académico del alumnado

Por lo que parece, esta forma de trabajar favorece el éxito académico, como se puede observar en la tabla 1. El que haya estudiantes que no superen la asignatura invita a seguir trabajando para atender de la mejor forma posible a los estudiantes. Lo cierto es que la nota deja de tener importancia, incluso para el docente.

**Tabla 2.**

*Resultados de rendimiento académico*

<b>Calificación</b>	<b>Curso 2022-2023</b>		<b>Curso 2023-2024</b>	
	<b>%</b>	<b>Nº estudiantes</b>	<b>%</b>	<b>Nº estudiantes</b>
<i>Sobresaliente</i>	40,0%	6	60,0%	9
<i>Notable</i>	40,0%	6	20,0%	3
<i>Bien</i>	13,3%	2	0,0%	0
<i>Aprobado</i>	0,0%	0	0,0%	0
<i>Suspense</i>	6,7%	1	0,0%	0
<b>TOTAL</b>		<b>15</b>		<b>12</b>

Elaboración propia.

## 5. Ventajas

La principal ventaja de esta forma de trabajar es que los estudiantes están más interesados en aprender, en identificar los errores y en abordarlos. Es una percepción del docente que se reafirma al escuchar a los estudiantes, muchos de los cuales coinciden en que esta forma de trabajar ha reducido la presión que sienten por las calificaciones y, así, se sentían más tranquilos y centrados en aprender, teniendo varias oportunidades para demostrar su mejora.

Esta dinámica proporciona al docente una información mucho más valiosa para tomar decisiones sobre los siguientes pasos en el proceso ya que las diferentes paradas se convierten en un elemento de diagnóstico realmente eficaz.

Otra ventaja es la libertad de calificar solo al final del proceso.

## 6. Inconvenientes y posibles soluciones

Se constató un rechazo inicial de algunos estudiantes, aquellos que están habituados a emparejar calificación con aprendizaje y, a priori, no se sentían seguros sin las calificaciones. Una solución es dedicar una sesión a explicar bien el proceso, contar la experiencia de cursos previos y resolver las primeras inquietudes. Mediante el trabajo de andamiaje, poco a poco, van entendiendo el objetivo y la dinámica de la propuesta.

Otro inconveniente es la dificultad de vencer la inercia que se tiene como docente, constatada a la hora de preparar las pruebas, de ofrecer varias oportunidades e incluso a la hora de la corrección. Es importante confiar en el proceso, el tiempo va demostrando que este camino es más fructífero. La inercia también afecta a los estudiantes, acostumbrados a recibir calificaciones desde sus primeros cursos en la escuela.

La organización de todos los elementos necesarios para llevar a cabo esta forma de trabajo, supone una carga de trabajo inicial considerable. Dicha carga se va reduciendo a medida que se integran y automatizan los procesos. El segundo curso trabajando de esta forma ha sido mucho más sencillo, aprovechando todo el material generado en el primer curso.

## 7. Conclusiones

En el transcurso de mis años como docente, he observado cómo el énfasis excesivo en las calificaciones ha desviado el foco del aprendizaje. En esta experiencia he constatado la necesidad de redirigir la atención hacia el proceso de evaluación formativa y compartida, no solo para acompañar el proceso de aprendizaje, sino para realinear y ajustar eficazmente cada paso del proceso de enseñanza. He comprobado, en la experiencia, que esta dinámica ayuda a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a tomar sus propias decisiones sobre cómo alcanzar o superar los indicadores de logro.

## Referencias bibliográficas

- López Pastor V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V. M. López Pastor & Á Pérez Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Morales Lobo, M., & Fernández Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. SM Ediciones
- Morales Lobo, M., & Palop, B. (Presentadoras). (2022, 12 de julio). La gente se preocupaba más por entender las cosas (Núm. 15) [Episodio de podcast de audio]. En *Sin notas / Sense notes*. <https://go.ivoox.com/rf/89682611>
- Morales Lobo, M., & Palop, B. (Presentadoras). (2023, 23 de abril). Aunque trabajas más las cosas que no te sabías, también tienes que repasar lo anterior (Núm. 23)

[Episodio de podcast de audio]. En *Sin notas / Sense notes*.  
<https://go.ivoox.com/rf/106830805>

Sanmartí Puig, N. (2007). *10 Ideas Clave. Evaluar para aprender*. Graó.

Sanz-Lahoz, M. (2023). Automatización en procesos de Evaluación Formativa. [ponencia]. *10º Encuentro anual de la Comunidad Profesional para la Transformación Educativa GEG Spain*. [bit.ly/automatizaevafor](https://bit.ly/automatizaevafor)

## **Capítulo 7. Anonimato en la evaluación entre iguales: efectos sobre los factores socioafectivos, las percepciones y las preferencias**

### **Anonymity in peer assessment: Effects on socioaffective factors, perceptions and preferences**

**Juan Fraile<sup>1</sup>**

(1) Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón (Madrid).

Apoyo/financiación del trabajo: Universidad Francisco de Vitoria, Convocatoria de Investigación Innovación Educativa 2023, Número de Referencia UFV2023-63

#### **Resumen**

El potencial de la evaluación entre pares (EP) en la educación superior para mejorar el rendimiento académico y las habilidades interpersonales ha recibido creciente atención con grandes beneficios constatados. Sin embargo, el impacto del anonimato en la EP, como estrategia adicional, requiere mayor investigación. Este estudio investiga los factores socio-afectivos que influyen en las percepciones y preferencias de los estudiantes hacia la EP anónima versus no anónima en tareas realizadas en parejas y su preferencia por un modo u otro de implementación. Empleando datos cuantitativos y cualitativos en un diseño cuasi-experimental con 177 estudiantes universitarios, los resultados mostraron que, aunque la mayoría de los estudiantes (73,6%) prefirió la anonimidad, esto no tuvo un impacto significativo en la percepción de honestidad y la presión de la EP. Curiosamente, a través de los datos cualitativos, los participantes destacaron en mayor medida las ventajas de la EP no anónima.

#### **Palabras clave**

Evaluación entre pares; percepciones; variables sociales; variables interpersonales; variables intrapersonales.

### **Abstract**

The potential of peer assessment (PA) in higher education to improve academic performance and interpersonal skills has received increasing attention, with large benefits reported. However, the impact of anonymity in PA as an additional strategy requires further research. This study investigates the socio-affective factors that influence students' perceptions and preferences for anonymous versus non-anonymous PA in paired tasks, and their preference for one or the other mode of implementation. Using quantitative and qualitative data in a quasi-experimental design with 177 university students, the results showed that although the majority of students (73.6%) preferred anonymity, this did not have a significant impact on perceived honesty and PA pressure. Interestingly, in the qualitative data, participants were more likely to emphasise the benefits of non-anonymised PA

### **Key words**

Peer assessment; perceptions; social variables; interpersonal variables; intra-personal variables.

## **1. Introducción**

La evaluación entre pares tiene un efecto positivo en el rendimiento académico y las habilidades autorregulatorias e interpersonales en la educación superior de acuerdo con recientes metaanálisis (Double et al., 2020; Li et al., 2020; Yan et al., 2022). A pesar de sus beneficios, la evaluación entre pares puede verse afectada por sesgos y amenazas, potencialmente disminuyendo su efectividad (Alqassab et al., 2023; Panadero et al., 2023). Para mitigar algunos de estos efectos adversos, se ha propuesto el anonimato. Sin embargo, se requiere llevar a cabo investigaciones más detalladas sobre su impacto en las dinámicas de evaluación entre pares, como apunta la revisión sistemática de Panadero y Alqassab (2019).

## **2. Definición del contexto**

Diversas investigaciones muestran que el papel del anonimato en la evaluación entre pares produce diferentes efectos en el rendimiento académico, la calidad y la previsión

de la retroalimentación y la calificación entre pares, y los factores socioafectivos (Panadero y Alqassab, 2019). Aunque puede mejorar la retroalimentación crítica y reducir la presión entre pares, los resultados son mixtos y dependen de numerosos factores, incluida la naturaleza de la tarea, el diseño de la evaluación y el contexto educativo (e.g., Li et al., 2016; Panadero & Alqassab, 2019). El anonimato también influye en los estados emocionales de los estudiantes, la dinámica de grupo y las percepciones de seguridad psicológica y confianza en los procesos de evaluación entre pares (e.g., Senden et al., 2023; Su, 2023).

Asimismo, las preferencias de los estudiantes por la evaluación entre pares anónima versus no anónima revelan influencias variadas, incluidos los antecedentes culturales, los contextos de aprendizaje y factores individuales como la competencia lingüística (e.g., Kim & Lan, 2021;). Estos hallazgos subrayan la importancia de considerar las implicaciones diversas y específicas del contexto del anonimato en la evaluación entre pares, con el objetivo de equilibrar la retroalimentación crítica con la seguridad psicológica y la confianza (e.g., Schillings et al., 2021).

Este estudio tuvo como objetivo explorar las variables socioafectivas de los estudiantes en la evaluación entre pares anónima versus no anónima en educación superior.

Las preguntas de investigación (PI) son:

PI1: ¿Cuáles son los efectos sociales de la evaluación entre pares anónima y no anónima?

PI2: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes sobre las variables sociales en ambos modos?

RQ3: ¿Qué modo de evaluación entre pares (anónimo o no anónima) prefieren los estudiantes?

### 3. Metodología

La investigación utilizó un diseño cuasi-experimental, contrastando la evaluación entre pares anónima y no anónima en 177 estudiantes de segundo año de educación superior del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte.

Empleamos una versión adaptada del cuestionario de Vanderhoven et al. (2015) -no validado- por considerar que, de los utilizados en investigaciones anteriores que exploraban esta variable en la evaluación anónima entre iguales, es el más completo. Seleccionamos todas las escalas utilizadas en su estudio excepto la primera,

"Anonimato", ya que era muy específica de su investigación. Por lo tanto, se utilizaron cinco escalas en relación con la forma en que los estudiantes experimentaban la evaluación entre iguales: (1) percepción de justicia (3 ítems, índice de fiabilidad  $\alpha = .52$ ), (2) actitud positiva (4 ítems,  $\alpha = .81$ ), (3) presión de grupo (4 ítems,  $\alpha = .75$ ), (4) miedo al rechazo (4 ítems,  $\alpha = .95$ ) y (5) malestar (3 ítems,  $\alpha = .54$ ).

Adicionalmente, se utilizó un cuestionario cualitativo con cinco preguntas abiertas para explorar, después de la intervención, (1) cómo se sentían los estudiantes al leer la retroalimentación recibida de sus compañeros, (2) cómo se sentían en el momento en que sabían que sus compañeros estaban leyendo la retroalimentación que habían proporcionado, (3) cómo afectó a su aprendizaje y a sus tareas la retroalimentación recibida y (4) cómo afectó a su aprendizaje y a sus tareas la retroalimentación proporcionada por sus compañeros y, por último, (5) si deseaban añadir algo más de interés que no hubieran comentado anteriormente.

Finalmente, se preguntó a los participantes qué modo de evaluación entre pares preferían (anónimo o no anónimo).

Para el análisis de los datos cuantitativos, se realizaron análisis estadísticos descriptivos e inferenciales, incluyendo pruebas t con "Bootstrap" y ANCOVA. Para los datos cualitativos abiertos, el primer y segundo autor codificaron los datos en categorías deductivas e inductivas. En primer lugar, prepararon un conjunto de categorías basadas en la revisión de Panadero y Alqassab (2019). A continuación, codificaron de forma independiente las respuestas cualitativas de los 10 primeros participantes de la base de datos. Después de ponerlas en común, tomaron varias decisiones sobre la codificación y las categorías inductivas que surgieron. A continuación, codificaron las respuestas de otros 5 participantes y, finalmente, el resto de la codificación fue realizada por el segundo autor. Una vez finalizado el análisis (414 unidades de significado), debido al gran número de subcategorías detalladas (95), los dos autores decidieron agruparlas en 18 subcategorías más amplias: 10 positivas y 8 negativas.

El procedimiento involucró una implementación sistemática de la evaluación entre pares en dos fases: evaluaciones formativas iniciales sin impacto en las calificaciones, seguido por una fase donde las evaluaciones de pares influían directamente en las calificaciones.

## 4. Resultados

### 4.1. PI1: Efectos Sociales

No hubo diferencias significativas en la percepción de justicia, actitud positiva, presión de grupo, miedo al rechazo o malestar entre los grupos anónimo y no anónimo. Sin embargo, un tamaño de efecto moderado ( $d = 0.27$ ) en actitudes positivas favoreció la evaluación entre pares no anónima.

**Tabla 1.**

*Variables interpersonales y sociales por condición*

	Anonimato ( $n=64$ )		No anonimato ( $n=63$ )		$t$	BCa 95% CI	$p^*$	$d$
	$M$	$DT$	$M$	$DT$				
Percepción de justicia	12.05	2.4	11.70	2.2	0.846	-0.47, 1.14	.40	0.15
Actitud positiva	14.36	3.4	15.29	3.5	-1.500	-2.12, 0.27	.14	0.27
Presión de grupo	16.83	3.4	17.10	2.9	-0.477	-1.45, 0.92	.63	0.09
Miedo al rechazo	17.22	3.8	17.51	3.2	-0.465	-1.54, 0.88	.64	0.08
Malestar	11.50	2.2	11.73	2.2	-0.562	-1.00, 0.54	.58	0.10

\* donde  $p$  es bilateral

### 4.2. PI2: Percepciones cualitativas de las variables sociales

De las 414 unidades de significado codificadas, un 79,5% fueron positivas y un 20,5% negativas. Entre las respuestas positivas, destacan la percepción de la utilidad de la evaluación entre pares para el aprendizaje (22%) y el sentimiento de contribución al mejoramiento de los compañeros (15%). Además, se valoró la objetividad y justicia percibida en el proceso evaluativo, facilitada por el uso estructurado de herramientas y criterios de evaluación, que representaron el 11% de las respuestas positivas. Contrariamente, las experiencias negativas incluyeron nerviosismo y malestar general (7%), desacuerdo con las calificaciones recibidas de los pares (5%), y la incomodidad ante la recepción del feedback proporcionado (4%), además de la dificultad de tener que evaluar a sus compañeros (2%).

Entre las citas que ilustran estas percepciones, en primer lugar, se destaca la valoración de la secuencia didáctica de la evaluación entre pares: "Encuentro muy positivo porque resalta cosas que uno ha omitido, quizás inconscientemente, ayudando a mejorar y complementar tu trabajo" (#8N-A). Asimismo, se menciona la alineación del feedback

con los criterios establecidos, reduciendo la subjetividad: "el feedback siempre estaba en línea con los criterios a evaluar, por lo que no había subjetividad" (#4N-A).

En segundo lugar, la calidad del feedback también fue un tema recurrente, con opiniones divididas sobre la capacidad de los estudiantes para ofrecer retroalimentación útil. Algunos expresaron dudas sobre su competencia y la de sus pares: "a veces no sabes si su feedback es bueno o no" (#6N-A), mientras que otros resaltaron el valor del feedback recibido para clarificar dudas y fomentar la reflexión: "Me ha ayudado a entender cosas que no estaban del todo claras y a plantearme preguntas que de otra manera no me habría planteado" (#45A).

Finalmente, en cuanto a la modalidad de evaluación entre pares, se observó una preferencia por la modalidad anónima, que permitía un enfoque más objetivo sobre el feedback recibido: "Siendo anónimo puedes observar el feedback mucho más claramente como tal, y no pensar en por qué tienes un feedback mejor o peor, y te centras en aspectos externos como la relación que puedas tener con los compañeros que te dan el feedback. Te centras en lo que puedes sacar de él" (#138A). Esto parece especialmente importante en el contexto de la evaluación entre pares, provocando sentimientos negativos relacionados con la calificación recibida ("No creo que la calificación que recibí en mi trabajo sea justa". #93A) o la reticencia a dar calificaciones bajas a los compañeros ("No me gusta dar malas calificaciones a ninguno de mis compañeros". #91A). Sin embargo, tener la oportunidad de comentar sobre el feedback recibido y proporcionado también se identifica como una excelente oportunidad de aprendizaje: "Tuve un diálogo con ellos para ver qué había ido mal y lo entendí" (#75N-A).

#### **4.3. PI3: Preferencia por el modo de evaluación entre pares**

De forma general, el 73,6% de los participantes prefirió el modo anónimo. Dentro del grupo anónimo, el 90.5% mostró su preferencia por el anonimato, mientras que en el grupo no anónimo, el 56.5% prefirió el anonimato.

## **5. Discusión**

El estudio contribuye a la comprensión de la complejidad de la evaluación entre pares en la educación superior. La preferencia por el anonimato, a pesar de no haber diferencias significativas en la percepción de justicia o presión de grupo, sugiere su rol en el aumento de la comodidad y la reducción del sesgo en la retroalimentación, alineándose con los hallazgos de Panadero & Alqassab (2019). Sin embargo, las actitudes positivas hacia la

evaluación entre pares no anónima indican el valor de la interacción directa, haciendo eco del énfasis de Nicol & Macfarlane-Dick (2006) en el compromiso interpersonal en el aprendizaje. Los resultados implican que, aunque el anonimato puede reducir el malestar, no necesariamente impacta en las percepciones de justicia.

## 6. Conclusiones

El anonimato en la evaluación entre pares influye en las experiencias estudiantiles de diversas maneras. Mejora la comodidad, pero no altera significativamente las percepciones de justicia o presión. Además, se enfatiza la importancia de los momentos de intercambio personal, los cuáles se pierden en la evaluación entre pares anónima.

## Referencias bibliográficas

- Alqassab, M., Strijbos, J. W., Panadero, E., Ruiz, J. F., Warrens, M., & To, J. (2023). A systematic review of peer assessment design elements. *Educational Psychology Review*, 35(1), 18. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09723-7>
- Double, K. S., McGrane, J. A., & Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32, 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Kim, S., & Lan, Y. (2021). L2 writers' perspectives on face-to-face and anonymous peer review: Voices from China. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 35, 149-164. <https://doi.org/10.30827/portalin.v0i35.13887>
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X., & Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M. L., Lyu, Y., Chung, K. S., & Suen, H. K. (2016). Peer assessment in the digital age: A meta-analysis comparing peer and teacher ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245-264. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746>

- Nicol, D., & 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>
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253-1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1614146>
- Panadero, E., Alqassab, M., Fernández Ruiz, J., & Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: Intrapersonal and interpersonal factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(8), 1053-1075. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>
- Senden, M., De Jaeger, D., & Coertjens, L. (2023). Safe and sound: examining the effect of a training targeting psychological safety and trust in peer assessment. *Frontiers in Education*, 8, 1198011. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1198011>
- Schillings, M., Roebertsen, H., Savelberg, H., van Dijk, A., & Dolmans, D. (2021). Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: Students' perspective. *Higher Education Research & Development*, 40(5), 1100–1116. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1798889>
- Su, W. (2023). Masked ball for all: how anonymity affects students' perceived comfort levels in peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 502-512. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2089348>
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123-132. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.005>
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L., & Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A pairwise and network meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100484. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100484>

## **Capítulo 8. Evaluación entre pares: el rol del anonimato y su repercusión en la percepción del estudiante**

### **Peer assessment: The role of anonymity and its impact on student perception**

**Juan Fraile (1)**

**Patricia Ruiz-Bravo (1)**

(1) Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón (Madrid).

Este trabajo está financiado por la Universidad Francisco de Vitoria, Convocatoria de Ayudas a Proyectos de Investigación 2023, N° referencia UFV2023-63.

#### **Resumen**

La evaluación entre pares ha sido ampliamente estudiada, con resultados mayormente positivos. Sin embargo, la implementación anónima de esta práctica ha sido menos investigada, especialmente desde una perspectiva cualitativa. Este estudio entrevistó a 18 estudiantes universitarios de primer año, seleccionados intencionalmente según su autorregulación, género y rendimiento académico. Los resultados revelaron una percepción positiva del anonimato, aunque algunos estudiantes experimentaron tensiones al proporcionar retroalimentación anónima. A pesar de esto, todos los entrevistados expresaron preferencia por la evaluación anónima, particularmente si influía en la calificación de sus compañeros, una opción que estaban dispuestos a considerar. Este estudio destaca la importancia de explorar las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación entre pares anónima y resalta la necesidad de investigaciones adicionales en esta área poco estudiada.

#### **Palabras clave**

Evaluación entre pares; anonimato; percepciones de los estudiantes.

### **Abstract**

Peer assessment has been extensively studied with mostly positive outcomes. However, the anonymous implementation of this practice has received less scrutiny, especially from a qualitative perspective. This study interviewed nine first-year university students, intentionally selected based on their self-regulation, gender, and academic performance. The results revealed a positive perception of anonymity, although some students experienced tensions when providing anonymous feedback. Nevertheless, all interviewees expressed a preference for anonymous assessment, particularly if it influenced their peers' grades, an option they were willing to consider. This study highlights the importance of exploring students' perceptions of anonymous peer assessment and underscores the need for further research in this understudied area.

### **Key words**

Peer assessment; anonymity; students' perceptions.

## **1. Introducción**

En el ámbito de la evaluación entre pares anónima, esta investigación se propone indagar en las percepciones de los estudiantes acerca del mismo. De acuerdo con Panadero y Alqassab (2019), la evaluación anónima entre pares presenta el potencial de influir positivamente en la percepción de los estudiantes respecto al valor de esta práctica para su aprendizaje. Además, se sugiere que puede fomentar una retroalimentación más crítica y potenciar los efectos sociales auto percibidos, así como tener un impacto en el rendimiento académico. No obstante, es crucial considerar el contexto y los objetivos instruccionales al implementar el anonimato en la evaluación entre pares, dado que la evidencia empírica aún no permite establecer conclusiones definitivas. Específicamente, la literatura existente ha explorado las percepciones de la evaluación entre pares anónima mayoritariamente a través de cuestionarios cuantitativos (Pitt & Winstone, 2018; Vanderhoven et al., 2015). Por lo tanto, con el propósito de profundizar en este tema, se ha emprendido este estudio cualitativo mediante entrevistas, dirigidas a explorar las percepciones de los estudiantes que participaron en actividades de evaluación entre pares de forma anónima.

## 2. Marco teórico

Una revisión sistemática llevada a cabo por Panadero y Alqassab (2019) identificó un total de nueve estudios dedicados a explorar las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación entre pares en modalidad anónima. Estos estudios abordaron diversos aspectos, como actitudes y perspectivas hacia la evaluación entre pares, percepción de equidad, ambiente en el aula, percepciones del evaluador, seguridad psicológica y temor a la desaprobación. Los hallazgos indicaron que el anonimato tuvo un impacto positivo en las percepciones de los estudiantes en relación con la evaluación entre pares y el proceso de aprendizaje, aunque se relacionó negativamente con aspectos vinculados a las interacciones interpersonales durante dicha evaluación. Es decir, las interacciones entre pares no anónimas que se pueden dar en esta modalidad, tanto al evaluar como al ser evaluado, permiten aclarar aspectos que los estudiantes destacan como muy útiles. A pesar de reconocer el valor de la actividad, los estudiantes identificaron la presión emocional inherente a la evaluación de sus pares como un factor adverso. La comparación entre estudiantes evaluados de forma anónima y aquellos bajo condiciones no anónimas reveló que los primeros reportaron menos perspectivas positivas respecto a los demás en el proceso de evaluación entre pares. En cuanto a la variable más frecuentemente evaluada, que fue la de actitudes o percepciones positivas hacia la evaluación entre pares, dos de los tres estudios revisados por Panadero y Alqassab (2019) encontraron un efecto favorable para el anonimato (Raes et al., 2015; Vanderhoven et al., 2015), mientras que el tercer estudio no obtuvo resultados favorables (Güler, 2017). La amplia variedad en los diseños metodológicos y en la implementación de la evaluación entre pares anónima impide llegar a conclusiones definitivas en una dirección específica. Es fundamental destacar que todos los estudios utilizaron cuestionarios cuantitativos como instrumento de recogida de datos, por lo que nuestro estudio es el único -al menos que conozcamos los autores- que profundice en las percepciones del alumnado a través de entrevistas en profundidad.

## 3. Metodología

La investigación involucró a 18 estudiantes en el primer año de un programa de grado en ciencias de la actividad física y del deporte en España. Nueve habían explorado la modalidad anónima de evaluación entre pares y los otros nueve la no anónima. Se empleó un método de muestreo intencional siguiendo las pautas de Merriam y Tisdell (2015),

seleccionando participantes de un estudio previo con una amplia muestra de estudiantes. Para la selección, se consideraron varios criterios relevantes, tales como el sexo (72 % hombres), los niveles de aprendizaje autorregulado según el DSL-Q (Panadero et al., 2021) (bajo, medio y alto), y los diferentes niveles de rendimiento académico previo medidos a través de la media del expediente del primer semestre (bajo, medio y alto). De estas dos últimas variables, la selección se realizó de forma equilibrada, es decir, con un 33,3% de la muestra de perfil bajo, 33,3% de perfil medio y 33,3% de perfil alto.

El diseño de la investigación se basó en entrevistas cualitativas cara a cara, como recomiendan Rubin y Rubin (2011). Un investigador en el campo, quien también era docente, llevó a cabo las entrevistas utilizando un guion semiestructurado preparado en base a los hallazgos de los estudios identificados en la revisión de Panadero y Alqassab (2019) y las temáticas abordadas en dicha revisión. Tras obtener el consentimiento informado, las preguntas se centraron inicialmente en la experiencia general en la asignatura, la elaboración de un borrador, la actividad de evaluación entre pares y la entrega de la versión final. Se preguntó por la percepción sobre la utilidad del feedback recibido y también por el proceso de proporcionarlo, y los sentimientos asociados al proceso, incluyendo el impacto del anonimato o de conocer a quién se evaluaba y quién le evaluaba. Además, se exploró el efecto que consideraron que tuvo el feedback entre pares en la tarea final, la opinión de los estudiantes sobre los objetivos de la evaluación entre pares, su impacto en el clima de la clase y las relaciones interpersonales con sus pares. La entrevista culminó con una discusión sobre la preferencia de una modalidad u otra (anonimato o no anonimato).

La duración promedio de cada entrevista fue de aproximadamente 30 minutos. Durante estas entrevistas, el investigador mostró a los participantes el borrador de la tarea entregado, así como la retroalimentación proporcionada por el docente y por otros compañeros, con el fin de provocar una reflexión crítica del mismo.

Los participantes habían participado previamente en una actividad de evaluación entre pares de manera anónima. Después de entregar un borrador de una tarea escrita (que representaba el 5% de la calificación final en la asignatura), proporcionaron retroalimentación cuantitativa y cualitativa a tres compañeros de forma aleatoria, siguiendo la rúbrica de la tarea y sus criterios de evaluación. Posteriormente, cada estudiante recibió la evaluación de tres compañeros. Se aseguró que todos los alumnos recibieran retroalimentación en la misma medida y en función de su rendimiento

académico previo, garantizando una distribución equitativa de tareas de alta calidad, media y baja entre los grupos.

En lo que respecta al proceso de evaluación entre pares, se aseguró que la retroalimentación proporcionada a los compañeros no afectara a la calificación final de los mismos, ya que la responsabilidad de calificar al 100% recayó únicamente en el docente después de la entrega definitiva. Los estudiantes también tuvieron una semana adicional para entregar la tarea final, lo que representaba un 10% en la calificación final de la asignatura. Además, se mantuvo el anonimato tanto en la entrega de las tareas como en la retroalimentación proporcionada por los compañeros, lo que garantizó la imparcialidad del proceso.

Los datos obtenidos en las entrevistas fueron analizados utilizando la versión web de Atlas.ti. Inicialmente, el primer y segundo autores leyeron las transcripciones de manera individual. Posteriormente, codificaron la primera entrevista empleando una lista de códigos predefinidos, basada en investigaciones anteriores sobre la temática, y añadieron nuevos códigos emergentes durante el proceso. Tras discutir y consensuar los códigos, ambos autores procedieron a codificar dos entrevistas adicionales de forma independiente. Nuevos acuerdos fueron establecidos para asegurar la consistencia en la codificación, tras lo cual el primer autor continuó con el análisis del resto de las entrevistas.

## 4. Resultados

En líneas generales, los estudiantes entrevistados expresaron una actitud favorable hacia la evaluación entre compañeros de forma anónima. La mayoría prefiere tanto dar como recibir comentarios de manera anónima, ya que les brinda mayor comodidad para expresar críticas abiertas sin preocuparse por la identidad del evaluador. Esto les permite evitar que el nombre del evaluador influya en su evaluación. Respecto a la utilidad de esta modalidad de evaluación, los entrevistados la consideran justa y adecuada, especialmente asignar un porcentaje de la nota a la evaluación y retroalimentación entre pares. Es decir, considerarían oportuno implementar la calificación entre pares porque así “se lo tomarían más en serio” (#2). Además, valoran positivamente la presencia de una rúbrica para la evaluación y todo lo que conlleva, “para así poder ser más objetivos al dar feedback a mis compañeros, sobre todo si su nota dependiera de la nota que yo le pongo” (#9). En cuanto a esta perspectiva de influir en la nota final, un estudiante señaló que, si

el trabajo ya está aprobado, puede ser ventajoso otorgar una calificación ligeramente más alta para mejorar el promedio. Sin embargo, si el trabajo es insatisfactorio, sería inapropiado otorgar una calificación aprobatoria. Concluyó afirmando que “en ese caso, realizar esto de forma anónima ayuda a ser más sincero” (#7). También resaltaron que, si la calificación lleva peso, la tomarían con mayor seriedad y la considerarían de manera distinta.

Durante las entrevistas, se exploró la relevancia del aprendizaje derivado de la retroalimentación en el ámbito laboral futuro. Los participantes coincidieron en que tanto ellos como sus compañeros se vieron beneficiados por los comentarios recibidos, aunque admiten que habría sido más provechoso si estos hubieran sido más críticos y detallados.

En cuanto a la experiencia personal de brindar retroalimentación, uno de los entrevistados manifestó cierta reserva al ofrecer críticas negativas debido a la cercanía que mantenía con sus compañeros de clase, aunque reconoció que proporcionar comentarios de forma anónima podría facilitar que las personas se sientan más cómodas al expresar críticas abiertas.

En resumen, los resultados de las entrevistas sugieren que la evaluación entre pares de manera anónima puede ser una herramienta valiosa para mejorar tanto el trabajo en equipo como la calidad del desempeño laboral. La existencia de una rúbrica para la evaluación y la retroalimentación crítica y detallada podrían amplificar aún más la eficacia de esta práctica.

## 5. Discusión

Los hallazgos obtenidos señalan que el carácter anónimo de la evaluación entre pares ejerce una influencia beneficiosa en la percepción de los estudiantes acerca de esta práctica y en el proceso de aprendizaje en su totalidad. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Raes et al. (2015) y Vanderhoven et al. (2015), quienes también observaron un impacto favorable del anonimato en la valoración de la evaluación entre pares por parte de los estudiantes. Asimismo, las conclusiones obtenidas concuerdan con la literatura existente, que sugiere que el anonimato en la evaluación entre pares puede mejorar la calidad, precisión y reducir sesgos externos en la retroalimentación recibida, especialmente cuando se complementa con la capacitación de los estudiantes en el manejo de la retroalimentación y el uso de herramientas como las rúbricas (Panadero & Alqassab, 2019).

## 6. Conclusiones

Los hallazgos muestran que la evaluación entre pares anónima es valorada por los estudiantes, quienes la perciben como beneficiosa para mejorar la calidad del trabajo y el aprendizaje. Los estudiantes, en su conjunto, aprecian la oportunidad de participar en la calificación de sus compañeros, considerando siempre que su participación se debe mantener anónima. Además, en ambas condiciones, consideran favorablemente la utilización de una rúbrica para el proceso en su totalidad.

## Referencias bibliográficas

- Güler, Ç. (2017). Use of WhatsApp in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 272–289. <https://doi.org/10.1177/0735633116667359>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez-Galán, J. M., & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.003>
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Pitt, E., & Winstone, N. (2018). The impact of anonymous marking on students' perceptions of fairness, feedback and relationships with lecturers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1183–1193. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1437594>
- Raes, A., Vanderhoven, E., & Schellens, T. (2015). Increasing anonymity in peer assessment by using classroom response technology within face-to-face higher education. *Studies in Higher Education*, 40(1), 178–193. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823930>

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.

Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, *81*, 123–132. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>

## **Capítulo 9. “Follow-up” ticket para autoevaluación en Educación Física: una experiencia práctica**

### **“Follow-up” ticket for self-assessment in Physical Education: a practical rehearsal**

**Juanjo Pérez Soto (1)**

**Jorge Botías Cegarra (2)**

(1) Facultad de Educación, Universidad de Murcia (Murcia).

(2) IES Alhamilla, Almería.

#### **Resumen**

Los procesos de evaluación formativa incluyen diversos momentos donde el alumno debe autoevaluar su progreso encaminado a la consecución de un aprendizaje o producto final. En el área de Educación Física dichos procesos se suelen llevar a cabo en la parte final de las sesiones, sin embargo, el factor temporal y organizativo son dos condicionantes que desafían la viabilidad de esas prácticas. El presente trabajo muestra una experiencia de uso del “*Follow-up*” ticket, del inglés ticket de seguimiento, como instrumento para autoevaluación del progreso individual en una Situación de Aprendizaje de Orientación para el 2º ciclo de Educación Primaria. El “*Follow-up*” ticket se emplea en la parte final de una sesión, con un límite temporal de 10 minutos para su realización. Se recoge un conteo de las respuestas del alumnado y las aportaciones del docente en cuanto a comprensión del instrumento y practicidad para la Educación Física.

#### **Palabras clave**

Evaluación formativa, metacognición, Educación Física

## Abstract

Formative assessment processes include various moments when the student must self-evaluate their progress. In the area of Physical Education, these processes are usually carried out at the end of the sessions; however, the time and organizational factors are two conditions that challenge the viability of these practices. This paper presents an experience using the "Follow-up" ticket as a tool for self-assessment of individual progress in an Orienteering Learning Situation for the 2nd cycle of Primary Education. The "Follow-up" ticket is used in 2 different sessions at the end of them, with a time limit of 10 minutes for its completion. Impressions from students and teachers are gathered regarding the understanding of the instrument and its practicality for Physical Education.

## Key words

Formative assessment, metacognition, Physical Education

## 1. Introducción

Los procesos de evaluación formativa incluyen diversos momentos donde el alumno debe autoevaluar su progreso encaminado a la consecución de un aprendizaje o producto final. Siguiendo a Morales y Fernández (2022), se entiende por autoevaluación el proceso que involucra a los estudiantes en la supervisión y evaluación de su propio aprendizaje y rendimiento.

En esa línea, los estudiantes se adentran en un proceso de retroalimentación (o feedback), donde se dan a sí mismos información sobre lo que han logrado y lo que les falta por alcanzar. En este proceso, es relevante que el alumnado sepa con anterioridad los criterios de evaluación a los que se expone para verificar su aprendizaje.

En base a lo expuesto por Ruiz Marín (2020), el docente debe ser cauteloso con la lectura de la autoevaluación del alumnado, optando por aportar feedback que promueva la mentalidad de crecimiento entre los mismos.

En definitiva, dentro del proceso de evaluación formativa, los escolares podrían reportar en varias ocasiones una autoevaluación de lo que están aprendiendo, y el docente tener una supervisión de su percepción de aprendizaje. Esto posibilitaría actuaciones que propicien un ajuste del aprendizaje. Previo a dicho proceso, el escolar debería conocer

qué es lo que se le exige aprender y su utilidad de cara a alcanzar un aprendizaje o producto final dentro de una determinada Situación de Aprendizaje (SdA).

## 2. Definición del contexto

En el área de Educación Física los procesos de autoevaluación se suelen llevar a cabo en la parte final de las sesiones. Sin embargo, el factor temporal y organizativo son dos condicionantes que desafían la viabilidad de estas prácticas. Viciano et al. (2012) exponían la importancia de la organización en el área de Educación Física para maximizar el tiempo de compromiso motor. Las tareas que no sean eminentemente motrices, deben ser planificadas en un espacio acotado de tiempo.

La evaluación formativa conlleva procesos de reflexión que difícilmente pueden ser llevados a cabo en movimiento, es por ello que se precisa de propuestas que agilicen dichos procesos y a la vez tengan los efectos deseados en el aprendizaje de los discentes.

En la presente experiencia práctica, se implementó una propuesta de autoevaluación mediante lista de control con formato visual para 24 escolares de 3º de educación primaria cursando la SdA número 7 del área de Educación Física denominada “Orientación en el colegio”.

### 2. Creación del instrumento “follow-up” ticket

En el presente trabajo se muestra una experiencia de uso del “*Follow-up*” ticket, del inglés ticket de seguimiento, como instrumento para autoevaluación del progreso individual en una Situación de Aprendizaje de Orientación para el 2º ciclo de Educación Primaria.

#### 3.1. Idea inicial

La idea inicial nace del análisis del concepto del uso de los tickets de salida (“exit-tickets”) en educación. Black y William (1998), aludían a los mismos como tareas de respuesta corta que son administradas tras un periodo de clase. Como principales características tienen que no son calificables, dan lugar a feedback individualizado, identifican las necesidades de aprendizaje o de modificación de las futuras clases (Morales & Fernández, 2022).

En las versiones actuales se observan tickets de salida de muchos tipos. Morales y Fernández (2022) exponen algunos tipos donde en ocasiones se formula una pregunta

corta del contenido aprendido, en otras se deja un trozo en blanco de papel instando al alumno a que realice un “vaciado” de lo aprendido (técnica conocida como OMP – “One Minute Paper”); mientras que en las más predominantes en la práctica actual se parcela en qué has aprendido, cómo lo has aprendido y qué dudas te han quedado. Hay otros tickets de salida que también aluden a las emociones que han sentido. En este sentido, las estrategias metacognitivas están muy presentes en el concepto actual de ticket de salida.

En la Educación Física actual, este tipo de tickets de salida pueden tener cabida en la parte final de las sesiones, en cambio, parece oportuno obtener más información del tiempo de ausencia de compromiso motor que conlleva dicha práctica. Es ahí donde parecen tener cabida los tickets de seguimiento o “follow-up” tickets.

### 3.2. Instrumento de autoevaluación

Pérez-Pueyo, Hortigüela y Gutiérrez-García (2019), realizaban una aportación donde destacaban la necesidad de nuevos instrumentos que involucren al alumno en su proceso de aprendizaje mediante autoevaluaciones regulares, coevaluaciones puntuales y heteroevaluaciones (feedback del docente) vinculados a los procesos mencionados. En su artículo, los autores realizaban una concreción terminológica clasificando en: instrumentos subjetivos (ej: escala gráfica, lista de control, etc.) e instrumentos objetivos (ej: escala graduada, rúbrica de puntuación, etc.).

El ticket de seguimiento o “follow-up” ticket, se enmarcaría en los denominados instrumentos subjetivos para autoevaluación, siendo una lista de control que a su vez incorpora elementos gráficos y espacios para breves descripciones cualitativas. En este sentido, su configuración se puede justificar de la siguiente forma:

- Lista de control: el alumnado debe rodear “lo consigo/me falta”.
- Elementos gráficos: el alumnado puede asegurar comprensión del texto observando el logotipo asociado al mismo.
- Espacios: en el intento de propiciar estrategias metacognitivas en los escolares, se pretende que describan qué les falta por mejorar para alcanzar una destreza concreta.

Otros elementos que hacen distintivo al “follow-up” ticket y le dan sentido dentro de una Situación de Aprendizaje son:

- Parte superior: se menciona la SdA a la que pertenece, y se le pide al alumno que marque la sesión en la que está realizando el ticket. De esa forma podrá observar dónde está y cuánto le queda para concluir.
- Parte inferior: se le pide que complete una barra de progreso global, basado en su autopercepción, en relación con la consecución final que se persigue en la SdA.

**Figura 1.**

*Ejemplo de “Follow-up” ticket para una Situación de Aprendizaje*

**SdA 7: Orientación en el colegio** **Follow-Up ticket EF**

Nombre: \_\_\_\_\_ ¿En qué sesión estamos? Marca: (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9)

Rodea  Describe lo que te falta por mejorar...

- Orientas el mapa al Norte para seguir las trayectorias.  **Lo Consigo / Me Falta...**
- Aciertas los lugares donde tienes que ir a encontrar las balizas.  **Lo Consigo / Me Falta...**
- Sabes marcar perfectamente en un mapa la posición de las balizas que has puesto por el colegio.  **Lo Consigo / Me Falta...**
- Planificas la ruta con tu pareja o equipo antes de empezar a correr sin sentido.  **Lo Consigo / Me Falta...**
- Escuchas y valoras las ideas de los jugadores de tu equipo para tomar la decisión.  **Lo Consigo / Me Falta...**
- Sigues las reglas, eres honesto/a, animas y apoyas a los compañeros sin recriminar fallos.  **Lo Consigo / Me Falta...**

En mi camino para saber orientarme en el medio que me rodea considero que...  **Colorea el nivel que has alcanzado**

### 3.3. Idoneidad para Educación Física

El presente instrumento se considera idóneo para el área de Educación Física, ya que realiza una mezcla de habilidades de movimiento con otras de carácter actitudinal dentro de la formulación de los ítems. A su vez, propicia que el alumno utilice estrategias metacognitivas pensando sobre sus acciones y narrando brevemente qué le falta por alcanzar. En el aspecto temporal, el ticket se llevaría a cabo en la parte final de la sesión contando con una horquilla temporal de entre 5 y 10 minutos para su realización.

Al establecer una comparación con el ticket de salida o “exit ticket” para el área de Educación Física podemos observar:

**Tabla 1.**

*Comparativa Follow-up ticket vs Exit ticket en Educación Física*

	<b>Follow-up ticket</b>	<b>Exit ticket</b>
<b>Contenido</b>	Varios aspectos a observar muy relacionados con las destrezas	Menos aspectos a observar.

	necesarias para alcanzar el producto final de la SdA.	Normalmente referido a un aspecto concreto de la sesión desarrollada. Pretende desarrollar la evocación.
<b>Metacognición</b>	Media/Baja	Alta/media (depende del formato)
<b>Tiempo</b>	5-10 minutos	5 minutos (máximo)
<b>Emociones</b>	Dependiendo del formato puede contemplarlas	Dependiendo del formato puede contemplarlas
<b>Información para el docente</b>	Amplia información sobre cómo se percibe el alumnado en las habilidades a conseguir en la SdA	Información escasa. No es su principal objetivo.

Elaboración propia.

Del análisis realizado en la tabla 1, se puede deducir que pese a que el “exit ticket” sea una buena herramienta para evocar los aprendizajes y propiciar procesos metacognitivos; el “follow-up” ticket parece estar más alineado con la lógica interna del área de Educación Física, donde los momentos sin compromiso motor deben tener como premisa la eficiencia máxima en términos de recogida de información valiosa para el docente.

## 4. Experiencia práctica de una situación de aprendizaje de orientación en primaria

En la siguiente experiencia, se narra cómo se ha empleado el “*Follow-up*” ticket, dentro del marco curricular del tercer curso de Educación Primaria en el área de Educación Física tomando como referencia el Real Decreto 157/2022.

### 4.1. Justificación curricular

La SdA sobre “Orientación en entornos urbanos” se ubicó la número 7 del curso y versa sobre contenidos básicos de orientación en el espacio próximo, seguimiento de trayectorias, pista de rastreo o posicionamiento de materiales en plano.

El encaje curricular se justificaba de la siguiente forma:

**Tabla 2.**

*Justificación curricular de la SdA 7. Orientación en entornos urbanos*

Ojetivo Etapa	D.O. Comp. Clave	Competencias Específicas	Criterios Evaluación
K	CC2	3	3.2. Respetar las normas [...] valorando la aportación de los participantes.
	CE1	5	5.1. Desarrollar práctica motriz segura en contextos naturales y urbanos [...]
<b>Saberes Básicos</b>	<i>F. Interacción eficiente y sostenible con el entorno</i>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realización de actividades físicas, juegos y deportes en el medio natural, urbano y del entorno del centro educativo. Las carreras de orientación.</li> <li>- Juegos y lugares alrededor del centro donde se puedan practicar diferentes deportes.</li> </ul> <p><i>D. Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepto de fair play o juego limpio.</li> </ul>
--	--

#### 4.2. Uso del “follow-up” ticket en relación con el Producto Final Competencial

El producto final competencial (PFC) de la SdA consistía en la creación por parejas de un reto de orientación. Los escolares debían situar 10 balizas con trozos de papel (color y marca por pareja) en el centro escolar y marcarlas en un plano del centro. Cuando lo tuvieran todo listo, retaban a otra pareja a realizar su recorrido de orientación y verificar que todo está bien situado. Tras ello el docente obtenía los documentos a modo de evidencia de aprendizaje.

En ese contexto, el “follow-up” ticket se empleó al finalizar la sesión 6 de un total de 9 sesiones para el seguimiento y autoevaluación de las destrezas relacionadas con la SdA.

Se perseguía que los escolares reflexionaran, bajo una percepción global, sobre su grado de consecución de las destrezas a conseguir en la SdA, una vez superada más de la mitad de las sesiones programadas.

### 5. Resultados

De los 24 escolares que participaron en la SdA, 3 de ellos realizaron un cuestionario adaptado al ser alumnado de necesidades educativas especiales. El resto (21), realizaron el cuestionario con normalidad.

Tras el análisis de las respuestas de los escolares por ítems más la barra de progreso los resultados (tabla 3) muestran que los ítems 5 y 6 necesitaron de aclaración del docente en 4 y 5 ocasiones respectivamente. A su vez, 13 alumnos rodean “me falta” y añaden un comentario cualitativo sobre lo que les falta por mejorar. Asimismo, los ítems 1, 5 y 6 son marcados como conseguidos por la mayoría de los escolares. Por último, 16 de los escolares, llegada esta sesión, perciben que su progreso (representado por la barra) va por encima de la mitad.

#### **Tabla 3.**

*Resultados de los ítems marcados por el alumnado*

	<b>Lo consigo</b>	<b>Me falta</b>	<b>Dudas/Aclaraciones</b>
<b>Ítem 1</b>	18	3	0
<b>Ítem 2</b>	15	6	0
<b>Ítem 3</b>	14	7	3
<b>Ítem 4</b>	8	13	2
<b>Ítem 5</b>	18	3	4
<b>Ítem 6</b>	17	4	5
<b>Barra de progreso</b>	Más de la mitad completada 16	Menos de la mitad completada 5	0

Por último, mencionar que todos los escolares fueron capaces de realizar el “follow-up” ticket en menos de 10 minutos de duración.

## 6. Ventajas

El área de Educación Física, presenta unas características particulares basadas en el dinamismo y la acción motriz que dificultan en ocasiones los procesos de evaluación formativa. En el caso de esta experiencia, la autoevaluación se pudo realizar en la parte final de la sesión, empleando una duración máxima de 10 minutos.

Esta actividad, se presenta necesaria para asentar el aprendizaje de las destrezas relacionadas con la orientación urbana. Los escolares pudieron reflexionar sobre las destrezas concretas que les comunicó el docente al inicio de la SdA y les recordaba durante la misma.

El formato de los ítems, resultó atractivo para la mayoría de los escolares ya que no pusieron problemas en realizarlo.

En cuanto a su repercusión en el producto final competencial de la SdA, a excepción de 5 escolares, todos situaron su calificación por encima de ocho puntos cuando se procedió a calificar dicha evidencia de aprendizaje.

## 7. Inconvenientes y posibles soluciones

El uso del “follow-up” ticket también presenta algunas limitaciones e inconvenientes que deben de ser considerados antes de ponerlo en práctica.

Por un lado, el diseño del instrumento permite describir lo que les falta por alcanzar, pero no deja espacio para redactar qué acciones o medidas podrían realizar para mejorar en un determinado ámbito. Este aspecto es la principal limitación del instrumento, no obstante, el plan de mejora se podría realizar en otra sesión.

Pese a ser de los instrumentos más versátiles, el hecho de que conlleve acceder a bolígrafo, reflexionar y completar, hace que se destinen 10 minutos de la parte final de una clase de Educación Física. En el caso de que solo se realice una vez podría tener viabilidad en el conjunto de una SdA. Otra opción sería realizarlo más breve y repartirlo en 2 sesiones.

Algún alumno carecía de atención en las explicaciones. El hecho de realizarse en exterior hace que se activen posibles distractores y dificulten la atención del contenido. En cualquier caso, no fueron muchos los que precisaban de aclaraciones o tenían dudas durante su realización.

En cuanto al alumnado ACNEAE, se hizo difícil la comprensión del instrumento de forma autónoma por lo que se precisa una adaptación del mismo para esos escolares, o en su caso un profesor de apoyo que le guíe la tarea.

**Tabla 4.**

*Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos*

<b>Principales inconvenientes encontrados</b>	<b>Posibles soluciones de mejora</b>
El Formato no permite escribir otras cosas	Adoptar otro diseño más amplio y tomar 15 minutos para su realización.
Conlleva tiempo de reflexión y por ende de ausencia de movimiento	Se podría realizar más breve y repartir en 2 sesiones distintas.
Inatención (pocos casos)	Posicionar al alumnado de forma intencionada para evitar distracciones.
Comprensión (ACNEAE)	El día que se lleve a cabo el ticket, solicitar un docente de apoyo para facilitar comprensión.

Elaboración propia.

## 8. Conclusiones

El “Follow-up” ticket, empleado en la parte final de una sesión de Educación Física, con un límite temporal de 10 minutos para su realización, parece una herramienta de autoevaluación prometedor para implementar en el contexto LOMLOE. Los tipos de respuestas del alumnado de 3º de Primaria para el contenido de Orientación, han mostrado la comprensión y viabilidad del mismo. Se precisa de estudios que muestren la fiabilidad y validez del “follow-up” ticket como un instrumento recomendable para la práctica docente en Educación Física.

## Referencias bibliográficas

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Morales, M. & Fernández, J. (2022). *La evaluación formativa. Estrategias eficaces para regular el aprendizaje*. Editorial SM.
- Pérez-Pueyo, A., [Hortigüela-Alcalá](#), D. & Gutiérrez-García, C. (2019). La evaluación del alumnado tan cotidiana y, sin embargo, tan mejorable. La necesidad de nuevos instrumentos. *Cuadernos de pedagogía*, (504), 55-63.  
<https://doi.org/10.15581/004.38.504.55-63>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- Ruiz Marín, H. (2020). *Cómo aprendemos Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Editorial Grao.
- Viciana, J. et al. (2012). Influence of the organizational system on motor engagement time in physical education on high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (69),1160-1167.

## **Capítulo 10. Diseño de un menú saludable en bachillerato: participación del alumnado en la evaluación**

### **Design of a healthy menu in high school: student participation in the assessment**

**Teresa Fuentes Nieto (1)**

(1) IES María Moliner, Segovia.

#### **Resumen**

Se lleva a cabo una situación de aprendizaje en un grupo de 26 alumnos de 1º de bachillerato en la asignatura de Anatomía Aplicada, dentro de un bloque de contenidos de nutrición, denominada: menú semanal saludable. Los alumnos elaboran su propio menú saludable semanal, siguiendo las pautas que previamente ha explicado la profesora. Se lleva a cabo una coevaluación de los menús de manera individual y en parejas de manera dialogada. A continuación, la profesora da un feedback grupal comentando los errores más comunes encontrados en la coevaluación. Se devuelve el menú a cada alumno para observar sus errores y poder corregirlos. La mayoría de los alumnos superan la situación de aprendizaje con una evaluación de notable. La experiencia promueve la responsabilidad del alumno en su propio aprendizaje con la posibilidad de mejorar el menú tras la coevaluación y feedback.

#### **Palabras clave**

Menú saludable, evaluación compartida, coevaluación, feedback, bachillerato.

#### **Abstract**

A learning situation is carried out in a group of 26 1st bachelorship students in the subject of Applied Anatomy, within a block of nutrition content, called: healthy weekly menu. The students design their own healthy weekly menu, following the guidelines previously explained by the teacher. A peer-assessment of the menus is carried out individually and

in pairs in a dialogue manner. Next, the teacher gives group feedback commenting on the most common errors found in the peer-assessment. The menu is returned to each student to observe her errors and be able to correct them. The majority of students pass the learning situation with a remarkable grade. The experience promotes the student's responsibility in their own learning with the possibility of improving the menu after the peer-assessment and feedback.

### **Key words**

Healthy menu, share-assessment, peer-assessment, feedback, bachelorship.

## **1. Introducción**

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) tiene como objetivo la mejora del aprendizaje de todos los agentes implicados en el proceso educativo (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Se centra en: (a) el aprendizaje del alumno; (b) la docencia del maestro; (c) el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo (López-Pastor, 2009). Es un modelo de evaluación que suele generar buenos resultados en todas las etapas educativas (Fraile et al., 2018; Fuentes, 2019; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pascual-Arias, García y López-Pastor, 2019; Reyes, 2019). En base a los buenos resultados de este tipo de evaluación, se ha aplicado en una Situación de Aprendizaje (SA) de la asignatura de Anatomía Aplicada de 1º de bachillerato.

## **2. Definición del contexto**

La experiencia se desarrolla en el IES María Moliner de Segovia, donde se imparten las etapas de la ESO, bachillerato y ciclos formativos; y cuenta con unos 1.400 alumnos.

Se lleva a cabo en un grupo de 26 alumnos de 1º de bachillerato en la asignatura de Anatomía Aplica, cuya carga lectiva es de 4 horas semanales, en una Situación de aprendizaje (SA) del 2º trimestre del bloque de contenidos de nutrición denominada: menú semanal saludable.

En dicha SA los alumnos elaboran un menú semanal saludable y factible de ser aplicado en su vida real, de manera individual, durante 2 sesiones de clase (2 periodos de 50 minutos), siguiendo las pautas explicadas previamente por su profesora. Los alumnos pueden trabajar en parejas, pero elaboran un menú cada uno. Debemos tener en cuenta que esta SA complementa a una anterior en la que los alumnos han llevado a cabo un

registro semanal personal de su dieta (en casa) y que ya se ha visto en clase el contenido básico de nutrición.

El objetivo principal de la SA es que los alumnos adquieran los recursos necesarios para poder elaborar y valorar un menú semanal saludable.

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

Se lleva a cabo una evaluación formativa y compartida (Tabla 1) caracterizada por:

- Una coevaluación individual: cada alumno recibe el menú saludable de un compañero y lo evalúa, anotando en un color diferente los errores encontrados. Para ello cuenta con las pautas dadas por la profesora (Anexo I), además de poder consultar las dudas a la profesora.
- Coevaluación dialogada por parejas: cada alumno se reúne con el alumno al que ha corregido el menú y le comenta los errores encontrados y el porqué de los mismos.
- Feedback grupal: el profesor comenta los errores más frecuentes que ha tenido el grupo en sus menús.
- Feedforward: se da la oportunidad de que cada alumno corrija su menú saludable tras la coevaluación y el feedback aportado.

Para la calificación de esta SA se tiene en cuenta el menú corregido tras el *feedforward*, aplicando como criterios generales: 1 error grave (no seguir alguna de las pautas dadas y reflejadas en la ficha de “Creación de un menú saludable”) baja 2 puntos, un error leve (poca variedad de alimentos, menús poco realistas...).

No obstante, el salto a la calificación se da al final del trimestre, cuando se establece una nota conjunta para las SA que trabajan los mismos criterios específicos de evaluación, en función de la evaluación obtenida en cada una de ellas.

**Tabla 1.**

*Tabla resumen de la coherencia entre los elementos curriculares y la EFyC*

Finalidades y/o competencias	Actividades de Aprendizaje	Evaluación Formativa	Instrumentos de evaluación	Criterios de evaluación
Elaborar un menú semanal saludable	Elaboración de un menú real semanal		Hoja de registro del menú saludable	6.1 Valorar los hábitos nutricionales

Valorar un menú identificando los errores que lo hacen menos saludable	Coevaluación del menú de uno de sus compañeros	Coevaluación individual y Coevaluación dialogada	Pautas para la elaboración del menú saludable	que inciden favorablemente en la salud y en el rendimiento de las actividades motrices, elaborando un plan nutricional básico y personalizado
Corregir los errores de su menú	Corrección de su menú tras la coevaluación y el feedback	Feedback y Feedforward	Hoja del registro con correcciones	

Elaboración propia.

## 4. Resultados

### 4.1. Resultados generales observados

La experiencia ha permitido a los alumnos aplicar los conocimientos adquiridos sobre nutrición al diseño de un menú semanal real. Los alumnos han participado activamente y han mostrado interés por la SA, haciéndose responsables de su aprendizaje.

El proceso de elaboración de un menú y la valoración del menú de un compañero ha permitido que los alumnos afiancen sus conocimientos sobre nutrición, desarrollen una capacidad crítica sobre los menús elaborados y reflexionen sobre sus hábitos de alimentación.

La posibilidad de corregir sus errores tras obtener un feedback de su compañero y un feedback general de la profesora, ha afianzado aún más sus conocimientos.

### 4.2. Rendimiento académico del alumnado

Como se observa en la tabla 2, la mayoría del alumnado supera la SA de manera notable, hay 4 alumnos con sobresaliente y sólo 2 alumnos superan la SA con un aprobado.

**Tabla 2.**

*Resultados de rendimiento académico*

<b>2ª Evaluación</b>		<b>Práctica menú</b>
<b>Calificación</b>	<b>%</b>	<b>Nº alumnos</b>
<b>Sobresaliente</b>	15	4
<b>Notable</b>	77	20
<b>Bien</b>	0	0
<b>Aprobado</b>	8	2
<b>Suspensio</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>26</b>

Elaboración propia.

## 5. Ventajas

La principal ventaja de aplicar una EFyC en esta SA es la implicación del alumno. Desde el primer momento se le hace protagonista de su aprendizaje a través de la elaboración de su menú semanal personal, la valoración del menú de un compañero y la posterior corrección de su propio menú.

La coevaluación individual, el feedback del alumno a su compañero y la posterior corrección de su menú obliga al alumno a revisar y repasar sus conocimientos de nutrición varias veces, lo que produce un aprendizaje mayor.

## 6. Inconvenientes y posibles soluciones

La tabla 3 resume los inconvenientes encontrados y sus posibles soluciones.

**Tabla 3.**

*Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos*

<b>Principales inconvenientes encontrados</b>	<b>Posibles soluciones de mejora</b>
Algunos alumnos no son capaces de terminar el menú en clase y no lo completan en casa	Dejar más tiempo para elaborar el menú en clase
En la coevaluación a veces no son muy críticos, les cuesta decir los errores a los compañeros	Trabajar la comunicación asertiva y dar valor al error como medio de aprendizaje

Elaboración propia.

## 7. Conclusiones

La utilización de EFyC en la asignatura de Anatomía Aplicada en 1º de bachillerato es fundamental para implicar y responsabilizar al alumnado en su propio aprendizaje. Esta experiencia demuestra que el uso de estrategias de EFyC (feedback, coevaluación, evaluación dialogada), en el contexto y las circunstancias descritas, favorece la adquisición de los aprendizajes de manera responsable, con buenos resultados académicos. No obstante, la implementación de la EFyC requiere de un esfuerzo extra para el profesorado debido a la falta de práctica en este tipo de evaluación por parte del alumnado.

Se podría mejorar la experiencia con la elaboración de una rúbrica específica, a parte de las pautas dadas por la profesora, para la coevaluación del menú saludable, que se entregaría antes de elaborar su propio menú.

## Referencias bibliográficas

- Fraile, A., Aparicio, J. L., Asún, S., y Romero-Martín, M. R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fuentes, T. (2019). Experiencia de Evaluación Formativa en Educación Física en un Centro Rural en Secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 178-186. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561>
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S., y López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>
- Pascual-Arias, C., y López-Pastor, V. M. (2019). Seminario de formación permanente internivelar sobre evaluación formativa y compartida. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 66-70. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1527>
- 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>

Anexo I

Creación de un menú semanal

Vamos a aprender a diseñar un menú semanal saludable. Trabajaremos **por parejas**, siguiendo las pautas aquí expuestas. Debéis diseñar dos menús semanales diferentes. Revisad que cumplen con las condiciones señaladas.

1° **Desayunos:** empieza a completar la plantilla por los desayunos.

**Un lácteo, un cereal (pan, copos avena...) y una fruta**

2° **Almuerzos y meriendas:** continúa rellenando las comidas intermedias. Ten en cuenta que con frecuencia realizan estas comidas se hacen fuera de casa, por lo que es mejor elegir alimentos que sean fáciles de llevar y comer. Haz que se complementen entre sí ¡Trata de no **repetir!**

**Lácteo+Cereal / Cereal+proteico / Lácteo+Fruta...**

3° **Comidas y cenas:** Lo último a completar siempre son las comidas principales. Tienes que complementarlas entre sí.

Recuerda el plato saludable (*My plate*):

**Primer plato, segundo plato, una ración de pan, postre y agua.**

- 5 Al día de verdura y fruta (2 raciones de verdura: una en crudo y otra en cocinado; y 3 de fruta).
- Coloca las raciones de legumbres (2-3 veces por semana) + Ensalada + Fruta (cítrico).
- En las cenas de los días que haya tocado legumbre, pon de primero una verdura en cocinado y yogur de postre.
- A continuación, pon 2 o 3 platos en días alternativos para pasta, patata o arroz. Combínalos con un segundo plato que aporte proteínas y una ensalada.
- El resto de los días, comienza con un plato de verduras. Alterna las verduras en crudo y en cocinado en comida y cena.

**INFORMACIÓN ÚTIL**

- 5 ingestas/día.
- Incluir alimentos a diario de diferentes grupos. Variando texturas y técnicas culinarias.
- Realizar guarniciones en los segundos platos, aumentando vegetales y reduciendo fritos.
- Varía no solo los alimentos, sino también la forma de prepararlos. Procura no utilizar muchas salsas que enmascaren los sabores de los platos.

**Tamaño de las raciones**

■ **Las manos nos dicen cuánto**

**Pasta**  
Las porciones han de ser del tamaño de un puño cerrado.

**Helado**  
Dos porciones tendrían el tamaño de un puño.

**Verduras y hortalizas**  
Una ración consta de lo que quepa en dos manos juntas.

**Mantequilla**  
Una rebanada de pan no debe tener más que la punta de un dedo de mantequilla.

**Queso**  
La porción adecuada equivale a unos dos dedos.

**Carne**  
La porción debe ser el equivalente al tamaño de la palma de una mano.

DESAYUNO ALMUERZO MERIENDA CENA

CINCO DEDOS CINCO

**Capítulo 11. Un análisis de los sentimientos de injusticia durante las evaluaciones de Educación Física y Deportes: Análisis de las experiencias de los estudiantes en un Sistema de Evaluación de Indicadores de Competencia en orientación**

**An analysis of the feelings of injustice during Physical Education and Sports assessment: Analysis of students' experiences in a Competence Indicator Assessment System in orienteering**

**Mattieu Le Correc (1)**

(1) Ecole Normale Supérieure de Rennes, Department of Sciences of Sport and Physical Education, Rennes, FRANCE

**Resumen**

El objetivo del estudio es analizar cómo la herramienta de evaluación "1564" propuesta por el Grupo EPIC (Sistema de Evaluación para Indicadores de Competencia) fue utilizada por los alumnos en una unidad didáctica de orientación en una asignatura optativa de educación física en clase de "Seconde" en Francia (equivalente al 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)). El estudio se basa en el marco teórico de la acción situada. Se realizan entrevistas (n=11) para acceder a los enfoques, significados y emociones que sienten los alumnos al utilizar esta herramienta. La herramienta ofrece una puntuación total a partir de criterios de evaluación que indican el nivel de competencia del alumno. Los principales resultados muestran que los alumnos rara vez comprendían el significado de la puntuación de competencia. Una vez reexplicada la puntuación, la herramienta "1564" se convirtió en un motor emocional y motivacional. Pero sólo los alumnos más aventajados cambiaron sus prácticas. Como conclusión, parece que los alumnos necesitan tiempo para apropiarse de la herramienta "1564" del grupo

EPIC; pero una vez comprendidos y asimilados los indicadores de competencias, parecen favorecer el proceso de aprendizaje.

### **Palabras clave**

Educación Física; Apropriación de criterios de evaluación; Herramienta evaluativa; Aprendizaje

### **Abstract**

The objective of this study was to analyse how the assessment tool "1564" proposed by the EPIC Group (Competence Indicators Assessment System) was utilized by students during an orienteering sequence in optional class of PE in Secondee in France (in 4° Obligatory Secondary School). The study was based on the theoretical framework of situated action and involved interviews (n=11) to access the approaches, meanings, and emotions experienced by 15-16-year-old students while using this tool. This tool is a score constructed from evaluation criteria that indicate the student's level of competence. Students rarely understood the meaning of the competence score. Once the score was re-explained, the "1564" became an emotional and motivational driver. Only the most advanced students found meaning in it and changed their practices. Students need time to familiarize themselves with the "1564" tool from the EPIC group, but once assimilated, the competence indicators facilitate the learning process.

### **Key words**

Physical Education; Appropriate assessment criteria; Assessment tool; Learning

## **1. Introducción**

Los métodos de evaluación en Educación Física (EF) han sido ampliamente revisados en los últimos años (Lund et al., 2020). La evaluación ya no debe ser una "calificación-castigo", meramente sumativa o certificativa, sino que debe ser un instrumento pedagógico útil para el proceso de aprendizaje. La evaluación permite tanto a los profesores como a los alumnos identificar las necesidades individuales según los criterios de evaluación, con el fin de promover el aprendizaje. Estas nuevas formas de evaluación, orientadas al aprendizaje y al progreso, se conocen como "evaluación formativa" (López-Pastor, 2013). Al promover la comprensión y apropiación de los criterios de evaluación,

la evaluación formativa reduciría los sentimientos de injusticia y malentendidos que pueden surgir con la calificación en EF.

De hecho, la evaluación en EF a menudo evoca sentimientos de injusticia entre los alumnos. La mayoría de los alumnos perciben una falta de objetividad en las evaluaciones de EF (Lentillon-Kaestner & Cogérino, 2005). Este sentimiento aumenta a lo largo de su escolaridad. La composición de las escalas de calificación, considerada demasiado difícil y severa (52%), se siente como injusta, al igual que la manera de calificar (44%), particularmente el hecho de que la evaluación sea puntual o por nivel de grupo (Lentillon-Kaestner, 2008). Por lo tanto, la falta de comprensión de los métodos y criterios de evaluación contribuye a los sentimientos de injusticia de los alumnos. Podemos preguntarnos: ¿Cómo se apropian los estudiantes de los criterios de evaluación cuando se les comunican de antemano? El propósito del estudio es analizar la apropiación de esta herramienta pedagógica por parte de los alumnos en una unidad didáctica de orientación en clase de “Seconde” en Francia (equivalente en España al curso 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Edad = 15-16 años).

## **2. Explicación del sistema de evaluación por indicadores de competencias – El grupo EPIC**

### **2.1. Presentación general del grupo EPIC**

El grupo EPIC (Evaluación por Indicadores de Competencias) es un grupo de docentes de EF de la AEEPS (Association pour l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive; Asociación para la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte). Este Grupo propone un nuevo enfoque evaluativo basado en el uso de indicadores de competencias, para aclarar y hacer visibles los criterios de evaluación (Fayaubost et al., 2021).

Los autores del grupo EPIC estiman que la comunicación de los criterios de evaluación fomenta el aprendizaje de los alumnos a través de un doble fenómeno:

- Los docentes se enfocan en las competencias a trabajar y la evaluación es específica sobre las competencias previstas.
- Los alumnos tienen conocimiento de los criterios de evaluación desde el principio de la unidad didáctica y se les ofrece retroalimentación inmediata y regular mediante herramientas pedagógicas que permiten representar el nivel de competencia alcanzado.

Los indicadores se representan de diversas formas (gráficos de araña, puntajes hablados, dianas...) para comunicar lo más claramente posible a los alumnos la evaluación. Al dar a los alumnos acceso a la evaluación y la posibilidad de posicionarse en cuatro niveles de dominio, la herramienta evaluativa se convierte en un medio para promover el aprendizaje. En nuestro estudio el docente utilizó lo que llaman: "Puntuación hablada". Este tipo de puntuación proporciona información sobre la consecución de determinados criterios de éxito. La puntuación se calcula mediante una aplicación telefónica (App) desarrollada por el profesor de educación física, de la que dispone cada alumno.

## 2.2. Presentación del contexto y de la evaluación

La situación de referencia está organizada en torno a tres carreras de un máximo de 30 minutos cada una. Durante estas carreras los estudiantes eligen realizar un recorrido de 3, 4 o 5 balizas, según el nivel de dificultad. El número de balizas recuperadas y el tiempo son los dos primeros indicadores de competencias.

El tercer indicador es la capacidad del estudiante de asociar su entorno con las leyendas y su mapa para orientarse y encontrar la baliza. Estos tres indicadores de competencias otorgan puntos, cuya suma permite establecer una puntuación en cada carrera realizada, a través de una App. La suma de las puntuaciones de las tres carreras realizadas durante la sesión permite situar al estudiante en un nivel de dominio, en relación con la herramienta "1564" (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**).

**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**

**Le « 1564 »**

Niveau de compétence	B	G	P°
Très bonne maîtrise	15	6	4
Bonne maîtrise	11	5	3
Maîtrise fragile	5	4	2
Maîtrise insuffisante	3	2	1
2	1	1	1

<p><b>POINTS 100 : le nombre total de Balises validées lors de l'évaluation</b></p> <p>Les élèves réalisent 3 parcours de 30' maximum chacun.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le 1<sup>er</sup> parcours est choisi pour eux en fonction de ce qu'ils ont déjà produit. Sur les parcours 2 et 3, ils choisissent un parcours de 3, 4 ou 5 balises.</li> <li>- Un coefficient de balise est attribué selon les parcours : 1 / 1,1 / 1,2</li> <li>- Les parcours sont croissants en distance et en difficulté.</li> </ul>	<p><b>POINTS 10 : la gestion des courses</b></p> <p>Elle atteste de la maîtrise de la pertinence des choix pour rentrer dans les temps avec un maximum de réussite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 = hors temps</li> <li>- 2 = plus d'une erreur &lt;30'01</li> <li>- 3 = 1 erreur &lt;30'01</li> <li>- 4 = pas d'erreur &lt;30'01</li> <li>- 5 = pas d'erreur &lt;27'30 (4 balises)</li> <li>- 6 = pas d'erreur &lt;27'30 (5 balises)</li> <li>- *+1 si pas d'erreur &amp; victoire.</li> </ul>
<p>• 100 points par balises</p>	<p><b>Moyenne des points obtenus sur 9 courses (à ajuster) dont l'évaluation</b></p>
<p><b>POINTS 1 : la Précision (P°)</b></p> <p>Elle révèle la précision des repères utilisés pour se déplacer et/ou se restituer. Les élèves réalisent un audio sur 2 parcours (un conseil donné à un futur coureur) pour trouver le poste le plus difficile.</p> <p>1 = Absence de conseils / repères qui ne relèvent pas de la légende (tronc cassé.) / erreurs dans la connaissance de la légende = on s'y perd.</p> <p>2 = Précise le parcours et le numéro de la balise de départ + repères en très grand nombre (&gt;5) = on arrive à s'y retrouver.</p> <p>3 = Quelques repères CLES : des éléments discriminants qui permettent de se situer (utilisation de lignes de déplacement, couleurs, relief) et de se recalcer = on comprend.</p> <p>4 = conseils permettant d'attaquer la balise de façon plus efficace (autre repères possibles) ou de trouver la balise plus rapidement (ligne d'arrêt, définition du poste = je cherchais), utilisation boussole.</p>	

Cada estudiante tiene en su teléfono una aplicación desarrollada por el profesor, que les permite indicar qué recorrido realizan y validar las balizas de este recorrido mediante un código QR. La aplicación permite iniciar y detener un cronómetro personal y rellenar individualmente, al final de la carrera, la información extraída del entorno para orientarse. En cada carrera, la puntuación obtenida por los estudiantes se construye de la siguiente forma (**Tabla 2**):

**Tabla 2:**

*Explicación de la puntuación por criterios de evaluación*

<b>Criterios</b>	<b>Explicación e indicadores de logro</b>
1- Número de balizas encontradas (centenas)	Es el indicador que más influye en el nivel de competencia de los estudiantes, modificando la puntuación en el nivel de las centenas. -El recorrido negro (nivel difícil) contiene 5 balizas, cada una de las cuales aporta 120 puntos. -El recorrido rojo (nivel medio) contiene 4 balizas, cada una de las cuales aporta 110 puntos. -El recorrido azul (nivel fácil) contiene 3 balizas, cada una de las cuales aporta 100 puntos.
2-Tiempo y calidad de carrera (decenas)	-Son criterios de evaluación que permiten determinar las decenas de la puntuación. El estudiante no debe exceder los 30 minutos; en cambio, terminar antes de los 27 minutos y 30 segundos permite ganar puntos: -Fuera de tiempo: 10 puntos. -Menos de 30 minutos y 1 segundo, pero más de un error de baliza: 20 puntos. -Menos de 30 minutos y 1 segundo, pero con 1 error de baliza: 30 puntos. -Menos de 30 minutos y 1 segundo sin errores: 40 puntos. -Menos de 27 minutos y 30 segundos y ningún error con 4 balizas: 50 puntos. -Menos de 27 minutos y 30 segundos y ningún error con 5 balizas: 60 puntos.
3-Capacidad para obtener información de su entorno para orientarse y encontrar una baliza	Al final del recorrido, el estudiante deberá escribir o grabar una explicación oral de los elementos del entorno que le permitieron orientarse y encontrar una baliza predefinida. El número de puntos, entre 1 y 4, es definido por el profesor después de leer o escuchar los puntos de referencia utilizados para orientarse.

Al final del recorrido los estudiantes detienen el cronómetro y la aplicación muestra su puntuación en función del recorrido realizado, del número de balizas encontradas y del tiempo empleado en completar el recorrido. Los estudiantes también tienen acceso mediante un enlace a la **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia..** En la s

segunda y tercera carrera de la sesión, las puntuaciones se acumulan directamente a las puntuaciones de las otras carreras de la sesión. Así, al final de cada sesión, los estudiantes obtienen una puntuación de competencia que les permite situarse en los diferentes niveles de dominio. Los estudiantes pueden elegir libremente cambiar de nivel de recorrido en la siguiente sesión en función de su puntuación de competencia.

### 3. Métodos

#### 3.1. Los datos y las poblaciones:

La recolección de datos se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a 4 estudiantes, entre las diferentes carreras. La realización de estas entrevistas directamente después de la práctica permite respetar la proximidad temporal necesaria para la metodología del curso de acción, como lo propone Terré et al. (2020). Para llevar a cabo las entrevistas, el investigador utilizó un esquema de preguntas inspiradas en la literatura de la “acción situada” (Saury et al., 2013), que utiliza preguntas para explicitar los significados que se dan a las experiencias vividas por los individuos en su entorno (**Tabla 32**). Utilizamos esta metodología para aclarar las preocupaciones, los sentimientos y las interpretaciones de los alumnos sobre sus experiencias. Estas preguntas se formulan en tres momentos distintos de la carrera: antes de la carrera (antes de salir), durante la carrera (en el recorrido) y al final de la carrera (tras completar el indicador 3). En caso de dificultad para comprender la pregunta, el investigador intentó reformular y reutilizar los términos de los sujetos para llevarlos a explicitar sus pensamientos.

En total, se realizaron y filmaron once entrevistas, las cuales fueron posteriormente transcritas. Además, un micrófono que llevaba colocado el profesor y una cámara fija en altura permitieron registrar los intercambios entre el profesor y los estudiantes durante la sesión. Los nombres de los estudiantes fueron anonimizados.

**Tabla 3:**

*Los tipos de preguntas en “acción situada”*

<b>Componentes de la experiencia</b>	<b>Tipo de preguntas</b>
Sentimientos	¿En qué piensas? ¿Cómo te sientes en este momento?
Preocupaciones	¿Qué estás intentando hacer? ¿Qué te estás diciendo a ti mismo?
Focalización	¿A qué estás prestando atención?

### 3.2. Tratamiento de los datos

El tratamiento de los datos se realizó en dos etapas: (a) la reconstrucción de las experiencias de los alumnos de manera individual; (b) el agrupamiento de los diferentes tipos de experiencias vividas similares. La identificación de los diferentes componentes de la experiencia se llevó a cabo mediante un análisis simultáneo de las entrevistas y de las preguntas formuladas. La Tabla 3 nos permite categorizar los diferentes componentes experienciales que experimentaron los alumnos durante las diferentes etapas de la tarea de evaluación propuesta por el profesor y durante el uso de la aplicación.

**Tabla 4:**

*Análisis y clasificación de las declaraciones de los estudiantes*

Alumnos	Verbatim (registro escrito que recoge la declaración de los alumnos)			Componentes de la experiencia
	Momento 1: Antes del recorrido	Momento 2: Durante el recorrido	Momento 3: Al regresar del recorrido	
	<i>“declaración de los alumnos”</i>	<i>“declaración de los alumnos”</i>	<i>“declaración de los alumnos”</i>	Focalización -F1: Tipo de focalización compartido -F2: -F3: Emoción y sentimiento -E1: Tipo de emoción compartido -E2: Interpretación -I1: Tipo de interpretación compartido -I2:

## 4. Resultados

### 4.1. Percepción y focalización de los alumnos

Durante el tiempo de la carrera, los alumnos se focalizan en el entorno, y la aplicación no modifica su comportamiento. Ejemplos de la focalización en el entorno para orientarse:

*Alumno 1: "Por ejemplo, aquí [el alumno muestra en el mapa los caminos principales] siempre presto atención a los caminos, es con eso que me oriento y luego, bueno, mi objetivo es encontrar la baliza. Si tengo que buscar una baliza como, por ejemplo, la 91, me orientaré según el talud, intentaré encontrar el talud para buscarla y luego lo hago otra vez." (Sesión n°2 – Entrevista.1)*

*Alumna 2: "Miro dónde está colocada la baliza en el centro del círculo, qué símbolo. Miro el camino más grande y ancho, los taludes y las zanjas, pero hoy no miré los tocones." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

*Alumna 1: "Hoy presté atención a los taludes porque había muchas balizas al lado del talud. Después solo presté atención a las mesas, los juegos, etc. Las grandes áreas que se pueden ver directamente en el mapa, o sea, que se pueden identificar directamente." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

Durante la primera sesión, la aplicación y la puntuación no son percibidas ni movilizadas por los alumnos. Ejemplo de puntuación no tenida en cuenta:

*Alumna 1: "Pues la verdad, no tengo ni idea, no presté atención a eso" (Sesión n°1).*

Durante la segunda y tercera sesión, el profesor añadió la pregunta "¿Cuál es tu puntuación?" después de detener el cronómetro para centrar la atención de los alumnos en este punto. Además, el profesor anima con más regularidad a los alumnos a prestar atención a su puntuación. Este cambio en la interfaz y las instrucciones orales llevan a los alumnos a percibir más su puntuación y a interpretarla en las siguientes sesiones.

#### **4.2. Interpretaciones de los alumnos**

La comprensión de la construcción del puntaje es dispar e incompleta según los alumnos. Los estudiantes son conscientes de que el puntaje depende de las balizas encontradas y del tiempo. Sin embargo, el puntaje sigue siendo una herramienta relativamente vaga para los estudiantes, especialmente en su construcción. Además, el hecho de que el puntaje no tenga en cuenta directamente el tercer indicador, ya que requiere una corrección posterior del profesor y lleva a los estudiantes a omitir completamente este indicador. Ejemplo de cómo los alumnos construyen e interpretan la puntuación:

*Alumno 1: "Ah no... Ah sí, sí, sí, con las balizas, en resumen, cada baliza, cuando tomamos una baliza, tenemos, por ejemplo, depende del recorrido también, pero si imaginamos este recorrido negro, creo que una baliza vale 120 puntos, entonces después, bueno, en función de las balizas que tomo, bueno, tendré 120 puntos y un buen puntaje." (Sesión n°2 – Entrevista.1)*

*Alumno 2: " Eh, bueno, hay balizas con puntos, ¿no? pero también si llegas a tiempo." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

*Alumna 2: "No, entendí que cuanto más alto es el puntaje, mejor. Y hay 100 puntos por baliza y puntos de bonificación por el tiempo, etc. ... Eh, no sé muy bien a qué corresponde mi puntaje, ya que solo tuve 3 balizas correctas, entonces... eso me hace 300*

*y del otro lado tenía 40, bueno, ya no recuerdo muy bien si eran 400, no entendí muy bien." (Sesión n°2- Entrevista.2)*

*Alumna 1: "Sí, bueno, en realidad, hay una baliza donde tomamos tiempo, bueno, no la encontramos, entonces es sobre 400 puntos, no, ¿sobre cuántos puntos son las balizas y...? No lo sé realmente." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

Los estudiantes interpretan el puntaje como un indicador del valor de sus acciones, pero no lo utilizan como un medio de aprendizaje con la ayuda de los diferentes criterios. Así, un puntaje alto se asocia con el éxito en la tarea, sin transformar su comportamiento. Los estudiantes interpretan una puntuación alta como un éxito:

*Alumno 2: "Bueno, es cierto que, si a menudo tienes puntajes altos, eso significa que tienes un nivel bastante bueno, mientras que si tus puntajes son promedio, no muy buenos...". "Bueno, cuanto más alto es tu puntaje, más significa que gestionaste bien tu recorrido, que supiste orientarte bien." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

*Alumno 1: "Sirve para situarme y saber en qué nivel de dominio estoy, por ejemplo, si eras bueno, estabas en un dominio muy bueno según tu puntaje y luego bueno..." (Sesión n°2- Entrevista.2)*

*Alumna 2: "Entendí que cuanto más alto es el puntaje, mejor." (Sesión n°2- Entrevista.1)*

Además, algunos estudiantes utilizan el puntaje como un medio para analizar su actividad y orientarse en su aprendizaje, especialmente situándose con su puntaje en un nivel de dominio. Solo el alumno más exitoso verbaliza el uso de la herramienta de evaluación como un medio para situarse en su dominio y modificar su comportamiento para ser más eficaz. Sólo el alumno más aventajado modifica su comportamiento en función de su puntuación interpretándola:

*Alumno 1: "Intento ser más eficaz para encontrar las balizas, en resumen, saber orientarme mejor con mi mapa, saber identificar, por ejemplo, los tocones, los taludes, saber identificarlos mejor, para no perder tiempo". / "Bueno, en resumen, es para situarme en mi nivel, es para ver en qué nivel estoy ahora para poder mejorar poco a poco". / "Me permite entender un poco, y como el profesor nos explica a menudo que hay que orientarse bien, orientar bien el mapa, identificar todo lo que son tocones, bueno, prestas más atención a identificarlos bien y, por lo tanto, lo haces mejor." (Sesión n°2- Entrevista.2)*

### 4.3. Fuente emocional para los alumnos

Los alumnos experimentan placer cuando consideran que su puntuación es buena. Completar un recorrido dentro del tiempo estipulado o realizar un recorrido de un nivel superior al que pensaban poder lograr les permite sentir orgullo. El puntaje parece ser un inductor de emociones positivas:

*Alumna 1: "Pues sí... Si, por ejemplo, en el primer recorrido hago, por ejemplo, ahí en el primer recorrido hice un tiempo de 19 minutos creo, eh, bueno, ahí estaba contenta, me dije que estaba bien, que iba a salir bien" (Sesión n°1). "Bueno, que estoy orgullosa de mí, que estoy contenta conmigo misma porque, normalmente, ya terminar un recorrido o lograr un buen recorrido es muy complicado, así que estoy orgullosa de mí." (Sesión n°2-Entrevista.2)*

*Alumno 2: "Hago un buen tiempo y estoy contento, sí, pero bueno, sobre todo cuando logro hacer el recorrido sin demasiada ayuda, porque a menudo hay alguien que me ayuda un poco. Pero cuando hago un buen tiempo y lo hice solo, pues estoy bastante orgulloso." (Sesión n°1). "Ehm, sí, al menos vemos si hicimos un buen recorrido o no. Es cierto que cuando tienes una buena puntuación sientes un poco de orgullo, bueno, estás contento de haber logrado tu recorrido." (Sesión n°2-Entrevista.1)*

### 4.4. Fuente motivacional para los alumnos

El puntaje fomenta la motivación de los alumnos, en el sentido de querer volver a comprometerse con la tarea. De hecho, los alumnos sienten el deseo de volver a intentarlo, de mejorar su puntaje, que entonces sirve como punto de referencia. Por ejemplo, la puntuación puede ser un factor de motivación para los alumnos:

*Alumna 2: "Pues creo que motiva cuando tienes éxito. Pero... también motiva cuando no tienes éxito, en realidad..."*

*C: ¿Qué quieres decir?*

*Alumna 2: Pues simplemente me da ganas de hacerlo mejor la próxima vez." (Sesión n°2-Entrevista.2)*

Por lo tanto, los alumnos están orientados hacia una práctica que requiere transformar su motricidad y su técnica de orientación y muestran una voluntad de aprendizaje. En consecuencia, el puntaje anima a los alumnos a implicarse en la actividad.

## 5. Limitaciones

Las principales limitaciones del estudio son el bajo número de sesiones analizadas y el hecho de que estas sesiones sean al inicio de la secuencia, lo que no favorece la apropiación de la herramienta por parte de los alumnos. Además, el reducido número de estudiantes entrevistados y su corta edad dificultan la explicación de sus experiencias e impiden generalizar los resultados.

## 6. Conclusiones y repercusiones pedagógicas

Los resultados muestran que el enfoque EPIC como evaluación formativa puede generar emociones positivas e implicar a los alumnos en la tarea mediante una aplicación que les permite entender mejor como se evalúa la tarea y como se puede mejorar la siguiente vez que se realice la tarea. Sin embargo, parece que la capacidad de los alumnos para comprender y utilizar la puntuación como herramienta de aprendizaje, y para modificar su comportamiento en relación con ella, está reservada a los alumnos más aventajados. Para animar a todos los alumnos a adoptar la herramienta de evaluación formativa, el profesor debería: (a) proponer este enfoque de la evaluación formativa en todas las unidades didácticas; (b) recordar regularmente a los alumnos el significado de la puntuación, tanto oralmente como en la aplicación, explicándoles los criterios de evaluación.

La introducción de este enfoque de evaluación formativa permite a los alumnos comprender mejor los criterios de evaluación y, por lo tanto, limita los sentimientos de injusticia que a menudo se perciben como consecuencia de la falta de comprensión de los criterios de evaluación.

## Referencias bibliográficas

- Fayaubost, R., Gibon, J., & Rossi, D. (2021). *Une démarche EPIC pour apprendre et enseigner en EPS: Par le groupe Evaluation Par Indicateur de Compétence (EPIC)*. Edition AE-EPS.
- Lentillon-Kaestner, V. (2008). Les élèves de second degré face à l'évaluation en éducation physique et sportive. *Staps*, 79, 49-66.  
<https://doi.org/10.3917/sta.079.0049>

- Lentillon-Kaestner, V., & Cogérino, G. (2005). Les inégalités entre les sexes dans l'évaluation en EPS : sentiment d'injustice chez les collégiens. *Staps*, 68, 77-93. <https://doi.org/10.3917/sta.068.0077>
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de educación física*, 29, 4-13. [https://www.researchgate.net/publication/259117123\\_Nuevas\\_perspectivas\\_sobre\\_evaluacion\\_en\\_educacion\\_fisica](https://www.researchgate.net/publication/259117123_Nuevas_perspectivas_sobre_evaluacion_en_educacion_fisica)
- Lund, J., Hilvoorde, I., van der Mars, H., Penney, D., Borghouts, L., Slingerland, M., Weeldenburg, G., MacPhail, A., López-Pastor, V. M., Leirhaug, P., & Iserbyt, P. (2020). *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment*.
- Terré, N., Sève, C., & Huet, B. (2020). L'évolution de l'espace d'actions des élèves : Une aide à la compréhension des apprentissages en Éducation Physique et Sportive. Une étude de cas réalisée avec des élèves de troisième en kayak de mer. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 47, 3-33. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5152>

## **Capítulo 12. Balance del Bloque II: Autoevaluación y evaluación por pares ligado a procesos de Evaluación Formativa y Compartida**

**Teresa Fuentes Nieto (1)**

**Roberto Monjas Aguado (1)**

(2) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

El presente capítulo tiene como objetivo reflexionar sobre los capítulos del Bloque II: “Autoevaluación y Evaluación por Pares”, y establecer un balance que integre las experiencias y discusiones presentadas en los capítulos precedentes. Estas contribuciones han mostrado cómo la autoevaluación y la coevaluación pueden potenciar el aprendizaje, favorecer la implicación del alumnado y promover una evaluación auténtica en diversos niveles educativos y áreas de conocimiento.

### **Autoevaluación y Evaluación por Pares: Contextos Diversos, Retos y Oportunidades**

A lo largo de los capítulos de este bloque, hemos podido observar cómo las prácticas de autoevaluación y coevaluación se adaptan con éxito a diferentes niveles educativos (desde la Educación Primaria hasta la Universidad), materias (Educación Física, Ciencias, Nutrición) y contenidos específicos. Estos ejemplos ponen de manifiesto que estas estrategias no son exclusivas de un contexto, sino que tienen el potencial de ser integradas de manera transversal.

Por ejemplo, en el capítulo sobre la evaluación formativa y compartida en los montajes artísticos de Educación Física en la ESO, se ilustra cómo la autoevaluación y coevaluación permiten desarrollar la autonomía del alumnado y fomentar su capacidad de reflexionar sobre sus propios procesos creativos y de aprendizaje. Por otro lado, el capítulo del Carnet Saludable plantea una mirada innovadora al integrar estos procesos en la promoción de hábitos saludables, destacando su impacto más allá del aula.

Estas experiencias evidencian la capacidad transformadora de la autoevaluación y la coevaluación, pero también plantean interrogantes que invitan a la reflexión, especialmente en cuanto a la implementación práctica, los desafíos metodológicos y las resistencias iniciales que estas estrategias pueden encontrar.

## **Temáticas de Reflexión Ligadas a la Autoevaluación y la Evaluación por Pares**

### **1. El Anonimato en la Coevaluación**

Uno de los aspectos abordados en varios capítulos, como el que trata sobre indicadores de evaluación en Expresión Corporal, es el anonimato en la evaluación entre pares. El análisis muestra que los estudiantes con menor rendimiento académico prefieren un sistema de evaluación anónimo, mientras que aquellos con un rendimiento más alto no presentan objeciones hacia una evaluación no anónima.

Entre las razones que podrían explicar esta preferencia, se destaca la inseguridad de los estudiantes con menor rendimiento, que sienten vergüenza al exponer sus conocimientos de forma abierta. Esto contrasta con los estudiantes con mejor rendimiento, quienes tienden a dominar mejor los contenidos y, por tanto, están más dispuestos a participar activamente en la coevaluación. Este hallazgo subraya la necesidad de diseñar estrategias inclusivas que tengan en cuenta estas diferencias y promuevan un clima de confianza en el aula.

### **2. Evaluación Dialogada: Un Espacio para el Aprendizaje**

El capítulo que aborda la formación inicial del profesorado aporta una experiencia enriquecedora en torno a la evaluación dialogada entre pares. La práctica de compartir feedback de manera individual y cara a cara genera, en ocasiones, debates o incluso conflictos entre los estudiantes. Sin embargo, estos no son vistos como un obstáculo, sino como una oportunidad para desarrollar competencias clave, como la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Se reflexionó sobre cómo el diseño de actividades debe ir más allá de lo que resulta cómodo o agradable para el alumnado. El objetivo debe ser siempre el aprendizaje, aun cuando implique salir de la zona de confort. Esta idea se alinea con la visión presentada en el capítulo sobre montajes artísticos en Educación Física, donde se destaca el papel del docente en la creación de experiencias desafiantes y significativas.

### **3. Metacognición y Práctica en Educación Física**

Uno de los retos planteados en este bloque es lograr un equilibrio entre la práctica y la reflexión en contextos prácticos como la Educación Física. En el capítulo que analiza los indicadores de evaluación en Expresión Corporal, se propone un enfoque progresivo que introduzca estrategias de evaluación formativa y compartida desde las primeras etapas educativas.

Además, se sugieren actividades e instrumentos simples y accesibles que permitan integrar la metacognición en las clases sin sacrificar el tiempo destinado a la práctica motriz. Este enfoque muestra cómo la autoevaluación y la coevaluación pueden fomentar aprendizajes más profundos en un área tradicionalmente centrada en la acción.

### **4. Revisión de Criterios de Evaluación: Más Allá del Resultado**

El capítulo sobre la evaluación en orientación en Educación Física destaca la importancia de equilibrar los criterios de evaluación para dar mayor peso a los procesos de aprendizaje. Actualmente, se observa una tendencia a valorar más los resultados finales (como el número de balizas encontradas) que el progreso del alumnado en aspectos como el análisis del entorno y la toma de decisiones.

Este aspecto, se puede conectar con el capítulo del Carnet Saludable, que subraya la importancia de priorizar el desarrollo de hábitos saludables de forma progresiva, poniendo el foco en los procesos más que en los resultados inmediatos.

### **5. Eliminación de Calificaciones para Favorecer el Aprendizaje**

La eliminación de calificaciones en ciertos momentos del proceso educativo, como se describe en el capítulo sobre física y química, puede redirigir la atención del alumnado hacia el aprendizaje. Dinámicas como el uso del “Banco de fallos”, las entrevistas individuales y la posibilidad de corregir errores contribuyen a una autorregulación más efectiva y a una mayor implicación en el aprendizaje.

Estas estrategias, además de mejorar los resultados académicos, fomentan una comprensión más profunda del contenido y un compromiso real con el propio proceso de aprendizaje.

### **Conclusiones: Lecciones Aprendidas y Retos Futuros**

El balance de este bloque revela que la autoevaluación y la evaluación por pares no solo promueven la participación activa del alumnado, sino que también contribuyen a la

construcción de aprendizajes más significativos y duraderos. Sin embargo, estos enfoques presentan desafíos importantes que requieren atención, como:

- La resistencia inicial del alumnado: Muchos estudiantes necesitan tiempo y apoyo para adaptarse a estas dinámicas, especialmente si están acostumbrados a sistemas centrados en la calificación.
- La carga de trabajo para el docente: Implementar estas estrategias demanda un esfuerzo adicional, pero los resultados justifican la inversión en términos de aprendizaje y desarrollo personal del alumnado.
- La contextualización de las prácticas: No todas las estrategias son aplicables de la misma forma en todos los contextos, lo que exige un diseño cuidadoso y adaptado a las necesidades de cada grupo.

Como conclusión, el enfoque de este bloque destaca la importancia de construir procesos de evaluación que sitúen al estudiante en el centro, fomentando su autonomía, implicación y responsabilidad. Superar las dificultades asociadas a estas prácticas requiere una visión compartida entre docentes, estudiantes e instituciones, pero el esfuerzo vale la pena: la autoevaluación y la coevaluación no solo transforman la evaluación, sino también el aprendizaje.

Terminamos con una reflexión de los capítulos que resume este bloque: constatamos la necesidad de redirigir la atención hacia el proceso de evaluación formativa y compartida, no solo para acompañar el proceso de aprendizaje, sino para realinear y ajustar eficazmente cada paso del proceso de enseñanza. Esta dinámica ayuda a los estudiantes a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a tomar sus propias decisiones sobre cómo alcanzar o superar los indicadores de logro."

### **Bloque III.**

## **Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado**

El Bloque III, titulado Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado, presenta una variedad de experiencias y análisis que ilustran cómo estas prácticas pueden enriquecer la preparación docente. Los capítulos exploran desde propuestas de intervención en la formación inicial del profesorado hasta estrategias de andamiaje para atender a la diversidad del alumnado. Se incluyen estudios comparativos sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en diferentes cursos académicos, así como reflexiones sobre los beneficios de integrar calificación en estos sistemas. Además, se aborda la aplicación de estas prácticas en la elaboración del Trabajo de Fin de Máster (TFM), analizando sus ventajas e inconvenientes, y se profundiza en cómo los procesos de evaluación formativa y compartida impactan en la relación docente-estudiante. Este bloque ofrece una visión integral de cómo estas metodologías pueden fortalecer la formación de futuros profesionales de la educación.

## **Capítulo 13. Una propuesta de intervención docente en el Grado de Maestro en Educación Infantil. El sistema de Evaluación**

### **A proposal intervention in Degree in Early Childhood Education. The assessment**

**Cristina Vallés Rapp (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Segovia,

El trabajo se incluye en el Proyecto de Innovación Docente “Evaluación Formativa y Compartida en la educación. Tránsito de conocimiento entre Universidad y Escuela” y “PENSACIENCIAS. Conexión universidad-escuela”. Universidad de Valladolid, convocatoria 2023.

#### **Resumen**

En esta comunicación se muestra una propuesta de intervención docente en el Grado de Maestro en Educación Infantil. Se describen las características de la asignatura y la experiencia de evaluación formativa llevada a cabo, así como los resultados encontrados tras su implementación y análisis. Los resultados que se presentan se han obtenido a través de los cuestionarios de la asignatura y la observación participante. El análisis de los resultados permite comprobar que los estudiantes valoran positivamente el desarrollo de la asignatura y su evaluación. Las ayudas de los docentes se valoran mejor que las ayudas de los compañeros y el rendimiento de los alumnos ha sido excelente.

#### **Palabras clave**

Evaluación Formativa; Formación Inicial de Maestros; Grado en Educación Infantil

#### **Abstract**

This paper shows a proposal of teaching intervention in the Degree of Teacher in Early Childhood. The characteristics of the subject and the formative assessment experience

are described, as well as the results found after its implementation and analysis. The results have been obtained through the subject questionnaires and observation. The analysis of the results shows that the students value positively the development of the course and its evaluation. The teachers' help is more highly valued than the help of classmates and the students' performance has been excellent.

### **Key words**

Formative Assessment; Initial Teacher Education; Degree Early Childhood Education

## **1. Introducción**

En los últimos años se ha avanzado mucho en la implementación de sistemas de evaluación formativa. Se ha demostrado la eficacia, utilidad y coherencia de los de los sistemas de evaluación formativa y compartida para avanzar hacia modelos de aprendizaje dialógico (López Pastor, Pascual Arias y Sonlleve Velasco, 2022). Aun así, se detectan todavía interrogantes por resolver para optimizar estos procesos. Para mejorar la calidad de la enseñanza es necesario analizar los resultados de los sistemas de evaluación implementados. Además, no podemos olvidar que la evaluación formativa también potencia el desarrollo profesional docente (López Pastor, 2009; 2019).

En este sentido, presentamos el diseño, el desarrollo y los resultados del sistema de evaluación de una asignatura cuatrimestral de la Titulación del Grado de Maestro en Educación Infantil.

## **2. Definición del contexto**

La experiencia muestra el sistema de evaluación diseñado en una asignatura cuatrimestral que corresponde con la materia “Infancia, salud y alimentación”, incluida en el Módulo de Formación Básica, con una carga crediticia de 6 ECTS, del Grado de Educación Infantil, durante el curso 2023-24.

El grupo de alumnos ha estado constituido por 55 estudiantes, mayoritariamente mujeres. Una de las características más destacadas del grupo y, especialmente singular, es que conviven alumnos de primer curso de Educación Infantil con alumnos de quinto curso del Programa de Doble Titulación Oficial de Educación Infantil y Primaria, lo que revierte en distinto grado de competencia inicial y participación en el aula. Según la distribución

del horario del centro las sesiones teóricas se desarrollan de forma conjunta, mientras que las prácticas tienen lugar en grupos diferenciados.

Entre las finalidades de la asignatura se encuentran:

- Proporcionar al alumnado conocimientos básicos para conocer las características del desarrollo del niño
- Conocer los fundamentos básicos de salud e higiene infantil y ser capaz de generar situaciones de aprendizaje para intervenir ante la aparición de ciertos trastornos
- Potenciar hábitos y conductas apropiadas para el bienestar infantil
- Desarrollar la capacidad para colaborar con otros profesionales especializados para solucionar trastornos vinculados con la salud en la etapa infantil en el ámbito educativo

Durante el curso tienen lugar sesiones teóricas que consisten, en general, en la exposición de conceptos clave que propician el diálogo y la participación activa de los estudiantes. Además, se realizan sesiones prácticas que engloban actividades de laboratorio, resolución de problemas, búsqueda y análisis de documentos, etc. Las sesiones de tutoría también son ocasiones para el apoyo al trabajo del alumno, su asesoramiento y orientación.

La gestión del aprendizaje se ve apoyada con el uso de la plataforma Moodle, a través de la cual se facilitan fuentes diversas de información y, en algunos casos, los comentarios del profesorado para la retroalimentación en el proceso.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

#### **3.1. Aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura**

Al iniciar el curso se presenta el plan de trabajo que el alumno tiene disponible en la guía de la asignatura; entre otros aspectos contiene información sobre el sistema de evaluación. Este documento es sometido a la negociación con el alumnado. Con el fin de valorar las competencias desarrolladas se utilizarán diversas estrategias que incluyen procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

#### **3.2. Resumen de las actividades y calificación del sistema**

La propuesta establece dos vías de evaluación, el alumno selecciona el itinerario que considere que mejor se adapta a sus circunstancias para un mayor aprovechamiento y

rendimiento en la asignatura; en ambos casos se emplearán diversos instrumentos y procedimientos de evaluación, tal y como queda reflejado en las tablas 1 y 2.

**Tabla 5.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y calificación en el sistema de evaluación continua*

<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje en la calificación</b>
Sesiones teóricas	Escala verbal	0
	Prueba objetiva final	40
Actividades prácticas	Prueba objetiva final	40
	Informes grupales o individuales de prácticas	30
Proyecto tutorado grupal	Informes grupales del trabajo de curso	30
	Escalas numéricas	0
Para superar la asignatura será necesario alcanzar 5 puntos sobre 10 en cada uno de los instrumentos aplicados		

Elaboración propia

**Tabla 2.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y calificación en el sistema de evaluación final*

<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje en la calificación</b>
Sesiones teóricas y prácticas	Prueba objetiva final	70
Proyecto tutorado	Informes	30
	Escalas numéricas	0
Para superar la asignatura será necesario alcanzar 5 puntos sobre 10 en cada uno de los instrumentos aplicados		

Elaboración propia.

En la tabla 3 se presentan los criterios de evaluación aplicados en la asignatura.

**Tabla 3.**

*Tabla de los criterios de evaluación aplicados en las diferentes convocatorias*

<b>Convocatoria ordinaria</b>
Capacidad para desarrollar actividades u otras iniciativas para potenciar en los niños el conocimiento y control de su cuerpo, así como los beneficios que tienen sobre la salud
Dominio de los fundamentos de salud e higiene infantil
Uso correcto de la terminología y conceptos aplicados en el desarrollo de la asignatura
<b>Convocatoria ordinaria</b>

---

Se aplicarán los mismos criterios que en la convocatoria ordinaria, pero el Proyecto Tutorado se podrá hacer de forma individual si el alumno no puede interaccionar en ningún caso con el grupo

---

Elaboración propia

### **3.3. Aspectos sobre la evaluación de la experiencia**

Los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta se han obtenido a través de la observación participante y los cuestionarios cumplimentados por 39 participantes al finalizar el curso. La interacción continua con el grupo permite valorar el proceso de forma espontánea.

### **3.4. Cuestiones a tener en cuenta para que su aplicación sea eficaz**

Al principio del curso se dedica un tiempo para dar a conocer el procedimiento de evaluación planteado, en qué va a consistir el sistema y, además, aportar las pautas fundamentales. En cualquier caso, en las distintas actividades se explica el producto que el estudiante tiene que realizar, en su caso, y se negocia la fecha de entrega. Como se ha anticipado, junto con otros elementos de la propuesta formativa, los instrumentos y procedimientos de evaluación son sometidos a negociación con el alumnado.

El estudiante opta por cualquiera de los sistemas de evaluación propuestos las primeras semanas del curso. Las actividades serán entregadas en los plazos previamente acordados.

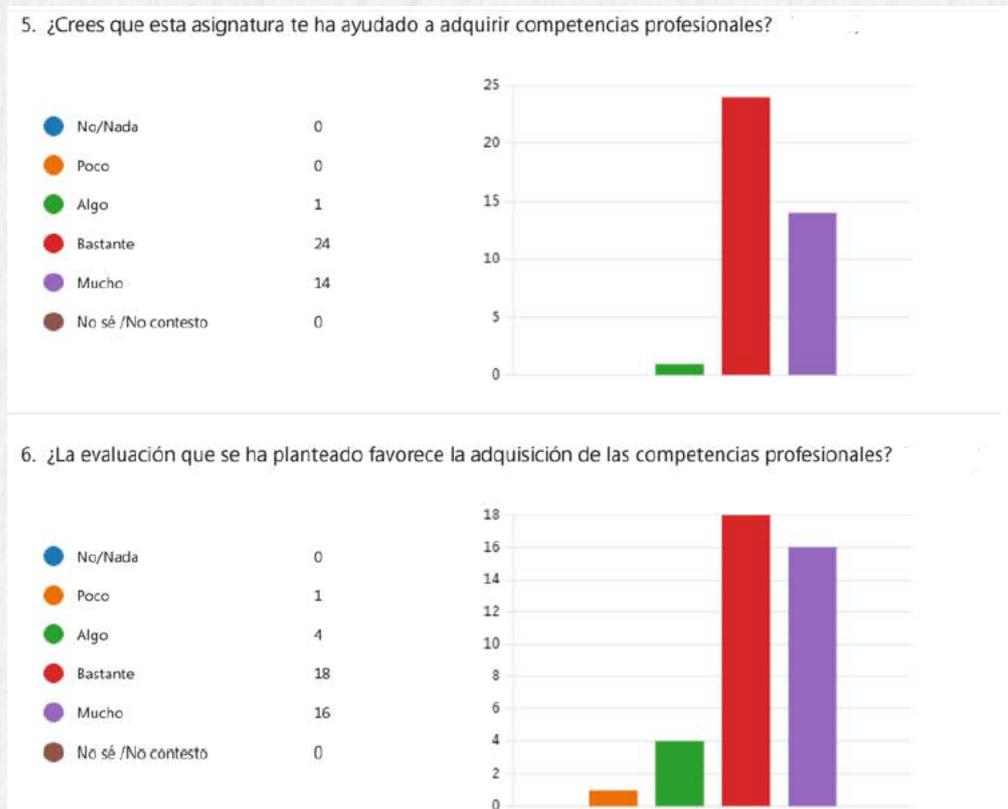
## **4. Resultados y valoración de la experiencia**

La mayor parte del alumnado ha realizado un seguimiento continuo de las actividades programadas en la asignatura, tan solo tres alumnos han seguido el sistema de evaluación final; esto muestra el elevado grado de participación en las actividades y su evaluación.

Los estudiantes reconocen que la asignatura, en general, y el sistema de evaluación, planteado les ha ayudado a adquirir competencias profesionales. En este sentido, parece tener un papel más relevante el desarrollo de la asignatura que, en particular, el sistema de evaluación (Figura 1).

**Figura 1.**

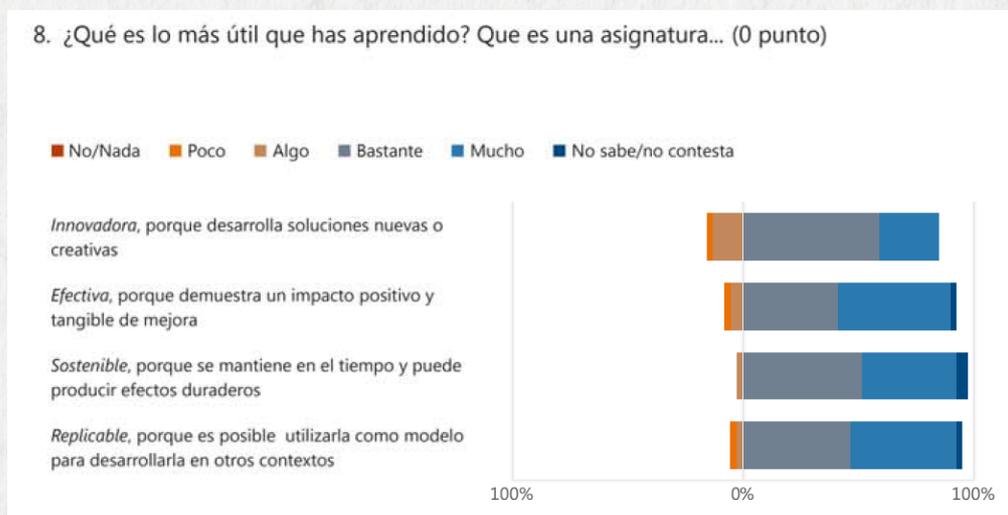
*Respuestas de los alumnos sobre el desarrollo de la asignatura y el sistema de evaluación y la adquisición de competencias profesionales*



La mayoría de los alumnos consideran la asignatura bastante o muy innovadora, efectiva, sostenible y replicable, si bien en el caso de la innovación la valoración es menor que el resto de las opciones (Figura 2).

**Figura 2.**

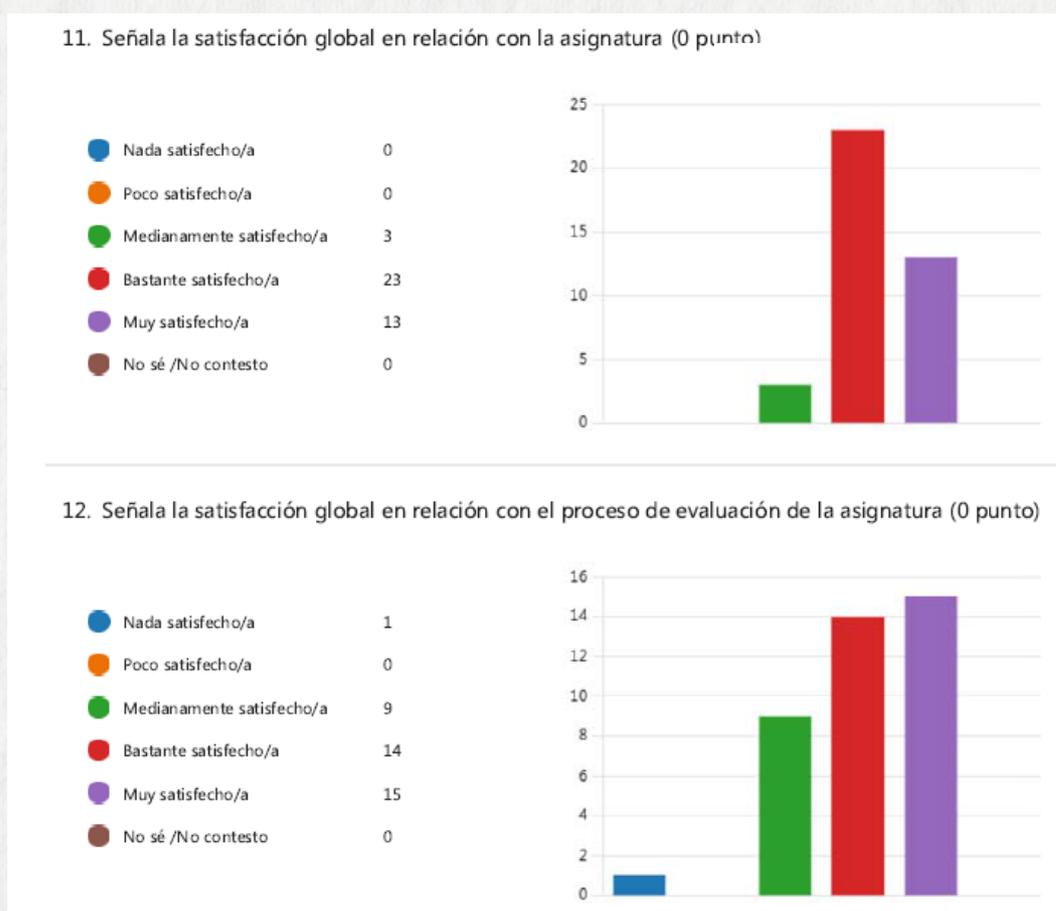
*Respuestas de los alumnos sobre su percepción de la utilidad de la asignatura*



Se aprecia buen grado de satisfacción, tanto con el desarrollo de la asignatura como con el sistema de evaluación, pero llama la atención que, en particular, el sistema de evaluación genera menos satisfacción que la asignatura en general; 9 alumnos muestran estar medianamente satisfechos con el sistema (Figura 3). En la pregunta abierta sobre los inconvenientes detectados en la asignatura varios alumnos expresan “nada” o “ninguno” lo que muestra también su grado de satisfacción.

### Figura 3.

*Resultados de la satisfacción global de la asignatura y con el proceso de evaluación*



En cuanto a los aspectos que destacan los estudiantes sobre la forma de trabajar y plantear la asignatura se encuentran aspectos como la vinculación entre la teoría y la práctica, el trabajo en equipo o el desarrollo del proyecto tutorado; así lo recogen los siguientes comentarios: “El trabajo en grupo es ideal, ya que también te pone en la situación que nos tocará vivir el día de mañana cuando seamos docentes”, “Es tanto teórico como práctico, eso ayuda a aprender mejor”, “El trabajo de investigación y la parte práctica de la asignatura”.

La nube de palabras que se obtiene tras la cumplimentación del cuestionario por los estudiantes se presenta en la figura 4.

**Figura 4.**

*Nube de palabras obtenida en la pregunta sobre la forma de trabajar y plantear la asignatura*



Como ventajas de la asignatura, los estudiantes señalan los aprendizajes y su aplicación. Llamam la atención los comentarios que hacen referencia a la utilidad y aplicación de los aprendizajes también en el ámbito personal como: “No solo aprendes a cuidar de los alumnos, también de ti mismo”, “Es de las más útiles para el día a día y en relación con la carrera”. También hacen alusión al proceso de revisión de los trabajos y la retroalimentación facilitada: “Muchas correcciones de los trabajos y gran atención”, “Tiene diferentes formas de obtener notas y feedback: entregas de prácticas, proyecto tutorado y examen”.

Los inconvenientes destacados se centran en la dificultad de algunos aspectos teóricos abordados y los distintos niveles de los que parten los estudiantes, como figura en los siguientes comentarios: “Algún contenido es algo complicado para la gente sin base”, “Se dan cosas de ciencias y eso para la gente que viene de letras es un poco más complicado”. En esta misma cuestión, en cuanto al sistema de evaluación, señalan algunos inconvenientes con respecto a la realización del examen (por el formato, porcentaje en la calificación) y las entregas, como se observa en los testimonios, de forma puntual: “Falta de información sobre las entregas”. Las presentaciones utilizadas en clase se facilitan generalmente antes de empezar los temas, pero no con toda la información, para facilitar algunas dinámicas de actividades y mantener la atención en el aula, pero los alumnos demandan las presentaciones completas. Aunque se destina tiempo al principio de curso a la explicación del proceso y su negociación, se constata la necesidad de hacerlo e insistir para solucionar posibles inseguridades por parte de los alumnos. Aunque se negocia el sistema de evaluación de la asignatura, proceso que pretende optimizar el aprendizaje, los

alumnos no tienen la misma percepción pues se detecta gran dispersión en las respuestas (Figura 5).

Entre los inconvenientes no consta que perciban una excesiva carga de trabajo, en otras ocasiones y en esta misma asignatura, sí se detectaba este problema (Vallés y Arranz, 2010). La retroalimentación y práctica de estos sistemas generan mejor adaptación a los ritmos de trabajo de los alumnos (Vallés y Manrique, 2023).

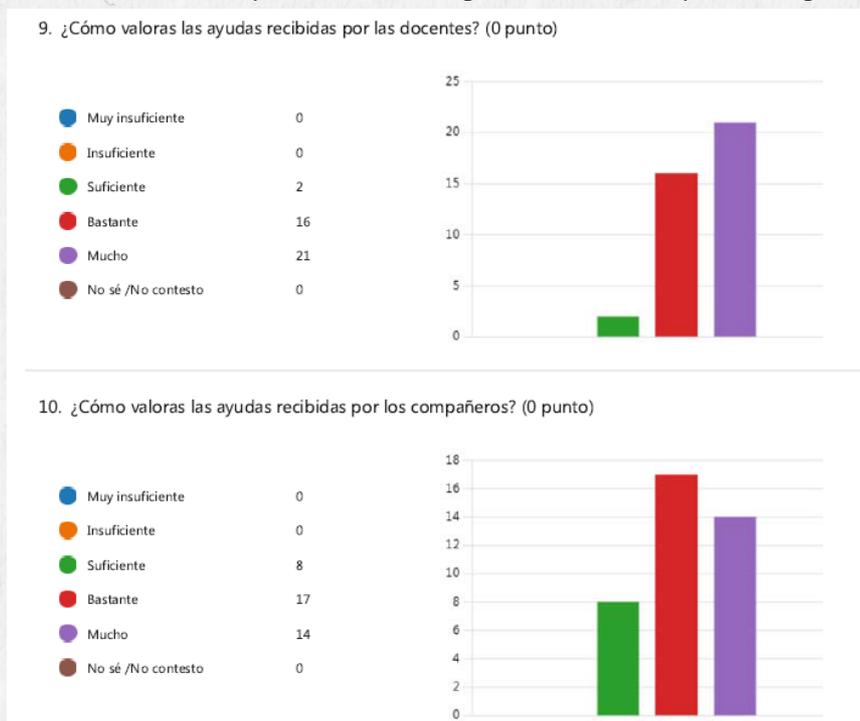
**Figura 5.**

*Valoraciones sobre la negociación del diseño de la asignatura*



**Figura 6.**

*Valoraciones sobre las ayudas recibidas por las docentes y los compañeros*



Los alumnos valoran bastante o mucho las ayudas facilitadas por parte del docente y de los compañeros, si bien la ayuda del docente presenta mayor valoración que la de los compañeros, aunque se reconozca la importancia del trabajo en equipo (Figura 6). Estos resultados muestran el rol del profesorado, no solo para la transmisión de conocimientos sino como orientación y refuerzo en el seguimiento de la asignatura; tendencia ya se ha manifestado en otras ocasiones (Vallés y Manrique, 2023).

## 5. Rendimiento académico

El rendimiento académico destaca positivamente, las calificaciones se concentran especialmente en la franja del notable (41.82%), los alumnos que han alcanzado la calificación de sobresaliente y matrícula de honor supera el 20% (23.63%) (Tabla 4). Aunque el grado de exigencia es elevado las calificaciones de los alumnos han sido altas.

**Tabla 4.**

*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Suspenso	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M.H.	Totales/ Vías
Continua	0	3.64	27.27	40	18.18	5.45	94.55
Final	3.64	0	0	1.82	0	0	5.45
<b>Totales por calificación</b>	<b>3.64</b>	<b>3.64</b>	<b>37.27</b>	<b>41.82</b>	<b>18.18</b>	<b>5.45</b>	<b>100</b>

Elaboración propia

La asignatura presenta una tasa de aprobados muy elevada. Solo el 7.36% de los estudiantes no supera la asignatura tras las dos convocatorias; dos de ellos han tenido un seguimiento casi nulo, no han asistido a las sesiones teóricas ni han participado prácticamente en las sesiones prácticas, tan solo han participado ligeramente en el trabajo grupal.

La realización de actividades grupales e individuales de forma continua permite un buen conocimiento del alumnado y establecer las diferencias en las calificaciones individuales finales. Aunque el grupo es numeroso, se consigue un seguimiento personalizado de los estudiantes.

## 6. Conclusiones

El diseño e implementación del sistema de evaluación ha sido satisfactorio. La mayoría del alumnado ha seguido de forma continua la asignatura, se han obtenido buenos resultados académicos y las valoraciones han sido positivas por parte de los discentes.

Según los alumnos la asignatura es útil porque resulta fundamentalmente efectiva, sostenible y replicable. En cuanto a los aspectos que destacan los estudiantes, resaltan la vinculación entre la teoría y la práctica, el trabajo en equipo o el trabajo realizado a lo largo del curso. La orientación por parte del profesorado también es un aspecto destacado, así como los procesos de retroalimentación.

La implementación de distintas actividades con carácter individual y grupal facilita el aprendizaje y permite el seguimiento personalizado de los participantes.

En general, el sistema de evaluación es fácilmente transferible a otras materias y asignaturas en el ámbito universitario en cuanto a la participación del alumnado, así como la variedad de actividades e instrumentos para la evaluación. Los instrumentos concretos y las actividades tendrían que ser adaptados, lógicamente, a las competencias que se pretenden alcanzar por parte de los alumnos. La convivencia de procesos de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación se puede aplicar también en otros contextos, aunque la implicación del alumnado requiere cierto entrenamiento.

La puesta en práctica y evaluación de los sistemas de evaluación formativa y su análisis facilita la reflexión docente y, con ello, la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje en esta materia.

## Referencias bibliográficas

- López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López Pastor, V. M. (2019) Avaliação formativa, participada e autentica em Educação Física. En N. Ferro (coord.) *A Avaliação em Educação Física: perspectivas e desenvolvimentos* (pp. 23-40). Sociedade Portuguesa de Educação Física.
- López Pastor, V.M., Pascual Arias, C. & Sonlleve Velasco, M. (2022). *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Vallés, C. & Arranz, M. (2010). Infancia y Hábitos de Vida Saludable, una asignatura en el Grado de Maestro en Educación Infantil. En A. M. Abril & A. Quesada A. (ed. lit.) *XXIV Encuentros Didáctica de las Ciencias Experimentales*. (pp. 620-626). Universidad de Jaén. Servicio de Publicaciones.

Vallés, C. & Manrique, J. C. (2023). Pascual-Arias, C., Sonlleve-Velasco, M. & López-Pastor, V.M. (coords.) *Evaluación Formativa y Compartida, transferencia entre Universidad y Escuela*. (pp. 147-154) Universidad de Valladolid.

## **Capítulo 14. Pensando en TODO el alumnado: La evaluación formativa y compartida y su andamiaje en la formación inicial**

### **Thinking about ALL students: Formative and shared assessment and its scaffolding in initial training**

**Carla Ángela Ferreiro-Lera (1)**

**Isabel Ruiz-Díez (1)**

(1) Universidad de León, León, España

#### **Resumen**

El presente trabajo narra la experiencia de una alumna en formación inicial tras su vivencia en dos asignaturas en diferentes cursos coordinadas entre sí a través de sistemas de evaluación formativa y compartida. En el documento se analiza la perspectiva de la alumna en torno a la incidencia que ha tenido esta vivencia para su formación y su percepción de competencia. Los resultados permiten comprender como la ruptura con una evaluación tradicional supone en el alumnado una dificultad al principio del uso de sistemas de evaluación formativa y compartida, al estar acostumbrados a ser ellos quienes se adaptan al sistema. De esta forma, poder trabajar este tipo de evaluación de forma coordinada y prolongada en varias asignaturas durante su formación inicial ayuda a los estudiantes a asentarla progresivamente y aprovechar todo su potencial a medida que se van sintiendo más cómodos y competentes.

#### **Palabras clave**

Evaluación formativa; evaluación compartida; educación inclusiva; competencias profesionales; andamiaje

## Abstract

This paper narrates the experience of a student in initial training after her experience in two subjects in different courses coordinated with each other through formative and shared assessment systems. The paper analyzes the student's perspective on the impact of this experience on her training and her perception of competence. The results allow us to understand how the break with a traditional assessment makes it difficult for the students at the beginning of the use of formative and shared assessment systems, since they are used to being the ones who adapt to the system. Thus, being able to work on this type of assessment in a coordinated and prolonged manner in several subjects during their initial training helps students to progressively settle in and take advantage of its full potential as they become more comfortable and competent.

## Key words

Formative assessment; shared assessment; inclusive education; professional competencies; scaffolding; scaffolding

## 1. Introducción

La literatura internacional nos señala que los sistemas orientados hacia la Educación Inclusiva son más efectivos para lograr una educación para todos. Por ello, desde finales del siglo XX se concluye la necesidad de tomar medidas a nivel político, social y económico para responder a dicha demanda y poder así otorgar las *competencias necesarias* al alumnado, sin distinciones (Ainscow et al., 2013; Echeita, 2011; Lindsay, 2003). Y es que la no consecución de competencias durante su aprendizaje es una de las principales barreras que experimenta el alumnado con discapacidad.

La preocupación por lograr estos objetivos ha provocado la aplicación de un sistema competencial centrado en el conocimiento, siguiendo y favoreciendo los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de este sistema la formación inicial adquiere una gran relevancia, pues son los futuros docentes los que deben primeramente adquirir unas competencias profesionales que les permitan otorgar posteriormente una educación de calidad a todo el alumnado (Gallardo-Fuentes et al., 2020; Rodríguez-Gómez et al., 2018). En esta línea, varios estudios determinan como fundamental acompañar estos sistemas con la vivencia y aprendizaje de procesos de evaluación formativa y compartida (Pérez-Pueyo et al., 2019), ya que su finalidad principal es mejorar tanto la práctica de

los docentes como todos los aspectos relativos al aprendizaje del alumnado (López-Pastor et al., 2007), permitiendo adaptarse a los procesos de aprendizaje y características de cada estudiante.

La formación de futuros docentes, en torno a sistemas de evaluación formativa y compartida, requiere de procesos coherentes, experienciales y progresivos. En este sentido, la literatura científica ya ha demostrado la importancia que tiene la vivencia sistema de evaluación formativa y compartida durante la formación para facilitar su posterior puesta en práctica (Barba-Martín, 2020; Hamodi et al., 2017). Sin embargo, esta experiencia requiere de un proceso que permita al alumnado adquirir y asentar el conocimiento en torno al uso de estos sistemas de evaluación, aunque no hay que olvidar que junto a los nuevos aprendizajes se debe romper con una tradición vivida en torno a la cultura de la calificación y el examen (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022; Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Desde este posicionamiento, el andamiaje (scaffolding) se ha corroborado como una técnica útil para la formación en torno a sistemas de evaluación formativa y compartida (Pérez-Pueyo et al., 2019). El andamiaje llevado a cabo con un proceso de evaluación formativa y compartida concede al alumnado una mayor implicación y autorregulación de su aprendizaje, dotándole de la información suficiente para saber qué se le está exigiendo, a la vez que va aprendiendo poco a poco a trabajar dentro de un sistema de evaluación formativa y compartida, diseñando, utilizando y evaluando sus propias tareas o las de sus compañeros (Pérez-Pueyo et al., 2019).

En conclusión, enfocar la formación inicial en la consecución de competencia entre todo el alumnado es un paso necesario para dirigirse a una verdadera educación inclusiva e incluir la evaluación formativa y compartida a través de procesos de andamiaje puede ser un medio que nos permita conseguirlo. Por estas razones, en este trabajo se presenta la experiencia de una alumna en formación inicial que ha vivenciado dos asignaturas en diferentes cursos coordinadas entre sí mediante sistemas de evaluación formativa y compartida, analizando su perspectiva a través de entrevistas informales y reflexiones escritas para conocer la incidencia que ha tenido para su formación.

## **2. Definición del contexto**

En este trabajo se relata la experiencia de una estudiante de cuarto curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de León.

Concretamente, la narración de la experiencia se centra en la evaluación formativa y compartida recibida en la asignatura de 'Pedagogía de la Actividad Física' (primer curso) y 'Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física' (tercer curso), cuyos profesores, responsables y colaboradores en ambas asignaturas respectivamente, son miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación desde hace varios años. Dichas asignaturas comparten un sistema de evaluación formativa y compartida, construido de forma relacional y coherente entre ambas materias. Así mismo, estas asignaturas forman parte del eje central de la formación pedagógica y didáctica de los futuros graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León.

Respecto a la alumna que narra la experiencia es importante conocer que debido a sus características personales su paso por la asignatura de Educación Física y, posteriormente, el Grado le ha supuesto experimentar algunas dificultades o vacíos en su formación. Este hecho ha construido en ella una preocupación y fuerte vinculación por el análisis y la promoción de los aspectos pedagógicos y didácticos que faciliten o dificulten la consecución de la educación inclusiva.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

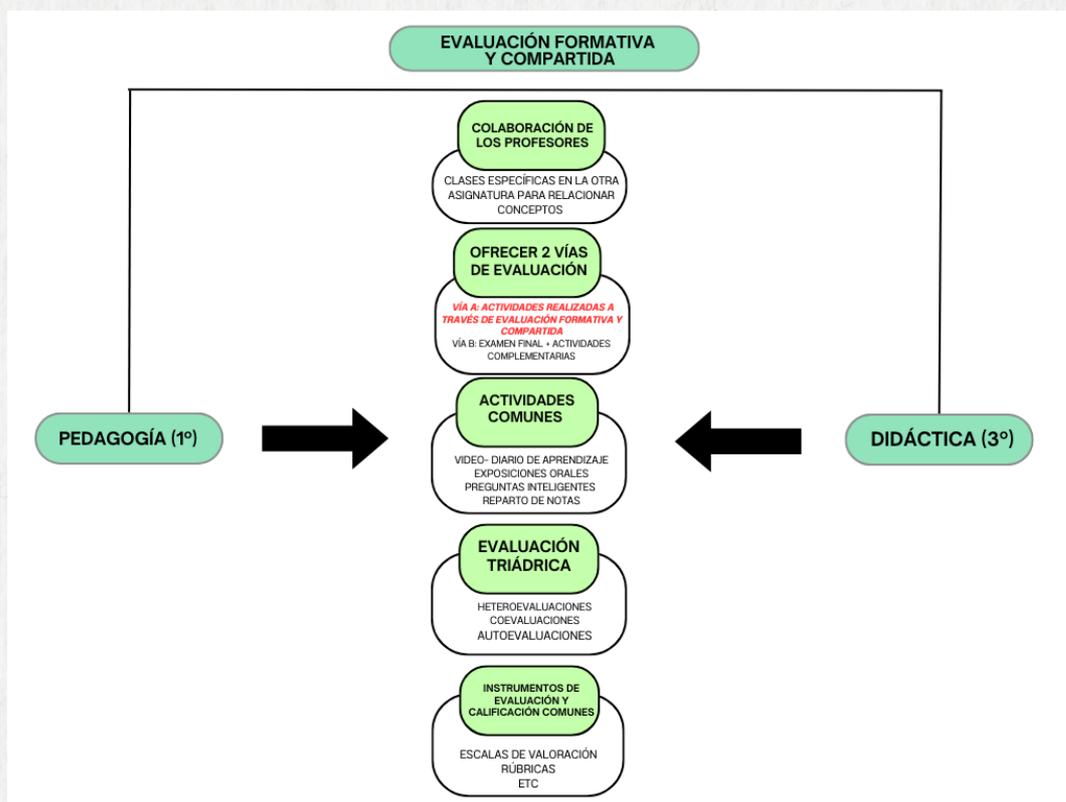
A continuación, se relata cómo se han construido de forma coordinada los sistemas de evaluación formativa y compartida de ambas asignaturas anteriormente mencionadas. Se ha procurado establecer una progresión en la vivencia del alumnado con este tipo de sistemas de evaluación. Para ello, se ha establecido una coordinación de los sistemas de evaluación a través de los criterios de evaluación y calificación, las actividades o los procedimientos de evaluación con sus correspondientes instrumentos.

Algunos de los aspectos coordinativos entre ambas asignaturas se han basado en (Barba-Martín et al., 2021) (Figura 1): (1) la participación del profesorado responsable de cada asignatura en la otra materia, para facilitar al alumnado la comprensión las relaciones existentes entre ambas; (2) ofrecer al alumnado dos vías de evaluación (una basada en procesos de evaluación formativa y compartida y otra centrada en un examen final de tipo sumativo más actividades complementarias de desarrollo competencial); (3) utilización de evaluación triádica; (4) el uso de actividades de aprendizaje comunes en ambas asignaturas con el objetivo de incrementar cada año la exigencia (Vídeo-diario de evidencias de aprendizaje; exposiciones orales; formulación de preguntas inteligentes o

reparto de notas de trabajos grupales (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022)); y (5) utilización de instrumentos comunes en ambas materias, tales como rúbricas, escalas de valoración, etc.. que son entregados al alumnado a principio de cada asignatura y mediante los cuales se evalúan y, finalmente, se califican las tareas de aprendizaje.

**Figura 1.**

*Proceso de coordinación entre las asignaturas*



El inicio lo determina la asignatura de ‘Pedagogía de la Actividad Física’, en primer curso, en la que el sistema de evaluación formativa marca unas pautas fijadas que son ampliadas y profundizadas en tercer curso. La principal diferencia reside en una mayor exigencia en las actividades de tercer curso, reflejada en los criterios a valorar a través de los instrumentos. Además, cabe destacar el primer elemento coordinativo anteriormente mencionado ‘participación del profesorado responsable en ambas materias’. La participación del profesor responsable de tercero en la asignatura de primer curso tiene como finalidad que el alumnado lo conozca y se familiarice con su forma de trabajar, mientras que, en la asignatura de tercer curso, el profesor responsable de primero participa en la materia para ayudar al alumnado a conectar los conocimientos de ambas. Esta conexión la establece a través de la reelaboración de una de las evidencias del video-

diario realizadas en primer curso y sobre la cual ahora se exige al alumnado ampliarla para profundizar en su conexión con la nueva asignatura (Barba-Martín et al., 2023).

#### **4. Resultados y valoración de la experiencia**

La posibilidad de vivenciar las dos asignaturas anteriormente expuestas desde un mismo sistema de evaluación presenta desde la perspectiva de la alumna, una serie de ventajas para el aprendizaje del alumnado. El mayor beneficio señalado que otorga el sistema utilizado en ambas asignaturas es conocer, desde un principio, qué se va a exigir al alumnado, cuando, cómo y, sobre todo, por qué; ya que permite al estudiante poder analizar desde varias perspectivas y darle trascendencia a su aprendizaje. Aun siendo un matiz que es totalmente legítimo, no en todas las asignaturas se conocen siempre todos los aspectos a valorar por parte del profesor en cada una de las tareas exigidas, lo cual provoca una desorientación entre el alumnado. Además, también es común que no se comunique al estudiante los errores cometidos o qué elementos se deben realizar correctamente, perdiendo mucha información (y, por lo tanto, conocimientos y aprendizaje), que repercutirá en la consecución de una futura competencia. Esta segunda postura es la más vivida por el alumnado durante la etapa de formación, lo que implica que, poco a poco, se vaya aceptando como la normalidad y se llegue a interiorizar que el alumnado siempre es el principal problema cuando los resultados no son buenos, cuando la realidad es que muchas veces ni siquiera se le ha dado una oportunidad clara o ha sido consciente de qué se le exigía. Esto supone un fuerte perjuicio para el alumnado, pues requiere que sea él quien se adapte al sistema, algo que se agrava aún más en el caso de estudiantes con discapacidad. Por tanto, es beneficioso poder vivenciar un sistema de evaluación claro y transparente desde el principio; además de poder hacerlo de forma prolongada durante la formación.

La falta de costumbre del alumnado en relación con sistemas de evaluación formativa y compartida, requiere de un trabajo prolongado para poder extraer todo su potencial y romper con aprendizajes e ideas inconscientes previas. En Pedagogía, la asignatura de primer curso, partiendo de la opinión de la alumna, los estudiantes presentan una gran dificultad al principio para utilizar los instrumentos durante los propios procesos de aprendizaje y los de otros compañeros, para entender que puede realizar siempre más entregas para potenciar su aprendizaje o para comprender la forma de los feedbacks, siendo estos ahora un estímulo para buscar las soluciones y no una forma de señalar

errores. A medida que transcurre la asignatura, el alumnado va entendiendo mejor el sistema de evaluación y eso le permite llegar a utilizarlo para su aprendizaje, pero es cierto que el proceso de aprendizaje se limita al tener que utilizar las primeras semanas para su asentamiento. Este proceso de asimilación se ve disminuido en la asignatura de Didáctica, en tercer curso. En primer lugar, porque la coordinación y participación de ambos profesores en las dos asignaturas ya permite en primero saber cómo trabajan ambos y conocerlos. Además, el hecho de haber vivenciado previamente un sistema de evaluación similar permite al alumnado iniciar la asignatura comprendiendo cómo se va a trabajar, en qué consiste, por ejemplo, una rúbrica (algo, a veces, totalmente desconocido para un estudiante) o cómo se trabaja en un proceso de aprendizaje mediante feedbacks. Esta coordinación entre las materias supone potenciar fuertemente el aprendizaje en esta materia y permite al alumnado poder tomar decisiones en su proceso de aprendizaje desde el principio. De esta forma, el sistema se puede adaptar al proceso de aprendizaje individual de cada alumno y, además, la experiencia previa con el sistema de evaluación permite hacerlo en la asignatura de tercero con un mayor conocimiento.

Aunque las ventajas son lo que más destaca de la aplicación de estos sistemas de evaluación y de la coordinación, es cierto que también se presentan obstáculos. La principal dificultad encontrada ha sido el tiempo que se debe invertir en un proceso de aprendizaje a través de una evaluación formativa y compartida. Al no haber sido educados desde edades tempranas con este tipo de sistemas, el alumnado no está acostumbrado a la dedicación que supone y, sobre todo al principio, requieren de un mayor tiempo hasta que se aprenden los aspectos principales. Para que se pueda desarrollar correctamente un sistema de evaluación formativa y compartido es necesario tener previamente un conocimiento sobre ello e irse familiarizando con los elementos que la componen para posteriormente saber aplicarlo. En este sentido, y como se señalaba anteriormente, el proceso de coordinación vivido en ambas asignaturas resulta un facilitador para que, pasada la asignatura de primero, estos tiempos se reduzcan.

Otro elemento destacado por la alumna como una dificultad es el trabajo en grupo, ya que considera que el alumnado no está acostumbrado a trabajar de esta forma. Es cierto que esto no es una condición propia de los sistemas de evaluación formativos y compartidos, pero sí en la Educación Superior, dando por hecho que la organización y desarrollo correcto de estas dinámicas pertenece al alumnado. Este hecho supone desentenderse del proceso de trabajo y centrarse únicamente en la producción final desarrollada por el

grupo. Sin embargo, el hecho de no saber gestionar estas dinámicas, por parte del alumnado, suponen un reparto de las tareas y, por tanto, una disminución de los aprendizajes obtenidos individualmente. Actividades como el uso de un Diario Intragrupal de Seguimiento y el reparto de calificaciones (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2020) ayuda al alumnado a ser más consciente de su aportación individual al grupo y, su utilización de forma prolongada en ambas asignaturas ayuda a los grupos a tomar decisiones desde el principio y ser cada vez más críticos con su propio trabajo y el de sus compañeros.

## 5. Conclusiones

En este trabajo se ha presentado la experiencia de una alumna en formación inicial que ha vivenciado dos asignaturas en diferentes cursos coordinadas entre sí a través de sistemas de evaluación formativa y compartida, analizando su perspectiva en torno a la incidencia que ha tenido para su formación. La coordinación entre ambas asignaturas a través de sus sistemas de evaluación facilita la participación y la focalización por parte del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, favorece tener una mayor competencia para desempeñar una función laboral en un futuro. Y es que poder tener una experiencia prolongada con estos sistemas de evaluación de manera coordinada durante la formación inicial en varias asignaturas permite al alumnado aprender poco a poco cómo utilizarlos para fortalecer su aprendizaje y para autorregularse dentro de cada actividad de aprendizaje. De esta forma, se reducen las dificultades encontradas en la implementación de este tipo de evaluación en una única asignatura y permite que el alumnado aprenda a adaptar los sistemas de aprendizaje a sus individualidades desde el principio de las asignaturas, algo fundamental para la consecución de las competencias profesionales en todo el alumnado.

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2013). Promoviendo la equidad en educación. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 44-56. <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en educación infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>

- Barba-Martín, R. A., & Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Barba-Martín, R., Pérez-Pueyo, Á., & Gutiérrez-García, C. (2023). Construyendo puentes a través de la evaluación: una experiencia de coordinación vertical entre dos asignaturas de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. In C. Pascual Arias, M. Sonlleve Velasco, & V. M. López Pastor (Eds.), *Evaluación formativa y compartida. Transferencia de conocimiento entre universidad y escuela* (pp. 193-198). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63609>
- Barba-Martín, R. A., Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Implementación longitudinal de Evaluación Formativa y Compartida durante un grado universitario. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 39-41.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- González-Pascual, M., & Gómez-García, J. M. (2007) Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26) 69-86. <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst at university will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>

- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Lindsay, G. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of Special Education*, 30(1), 3-12. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.00275>
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J. C., Heras-Bernardino, C., González-Pascual, M., & Gómez-García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/ International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 7(26), 69-86. Disponible en <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación Y Aprendizaje*, 5(2), 559-565. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Pérez-Pueyo, Á. L., Casado-Berrocal, Ó. M., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso-Ayuso y J. Moya-Otero (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente: una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza
- Rodríguez-Gomez, I., Del Valle, S., & De la Vega-Marcos, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física (National and international review of Physical Education teachers' professional competences). *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>

**Capítulo 15. Estudio comparativo: puesta en práctica de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida en formación del profesorado en dos cursos académicos**

**Comparative study: implementation of a formative assessment evaluation system in Teacher Education in two academic years**

**Miriam Sonlleva Velasco (1)**

**Suyapa Martínez Scott (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

**Resumen**

La evaluación formativa constituye uno de los elementos esenciales del aprendizaje inverso. El objetivo de la comunicación que presentamos es analizar los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de esta metodología y su correspondiente sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la formación del profesorado. La comparativa de los resultados de este sistema de enseñanza- aprendizaje durante dos cursos académicos, a través de un análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados académicos de los estudiantes, los instrumentos empleados para la evaluación y los cuestionarios y encuestas docentes, muestra que el rendimiento académico de los estudiantes es alto, especialmente de aquellos que optan por la vía de evaluación continua. Entre las fortalezas destacadas por el alumnado de este sistema de EFyC se señalan la mejora de la autorregulación, la autonomía y la orientación en el proceso de aprendizaje. Entre las debilidades, la carga de trabajo que se presenta para el alumnado y la falta de familiarización con este tipo de sistemas de aprendizaje.

## Palabras clave

Educación Superior; Evaluación Formativa y Compartida; Formación del Profesorado.

## Abstract

Formative assessment is one of the essential elements of flipped learning. The aim of this paper is to analyze the results obtained after the implementation of this methodology and its corresponding formative assessment system in teacher education. The comparison of the results of this teaching-learning system during two academic years, through a quantitative and qualitative analysis of the academic results of the students, the instruments used for evaluation and the questionnaires and teacher surveys, shows that the academic performance of the students is high, especially those who choose the continuous assessment method. Among the strengths highlighted by the students of this system of formative assessment are the improvement of self-regulation, autonomy and guidance in the learning process. Among the weaknesses, the workload for students and the lack of familiarity of students with this type of learning system are mentioned.

## Key words

Higher education; Formative assessment; Teacher Education

## 1. Introducción

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) supone una oportunidad para el aprendizaje en la formación del profesorado. Son múltiples los estudios que justifican esta afirmación y que mencionan una serie de fortalezas de esta forma de evaluar, entre otras: el papel activo y la implicación del estudiantado en el proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades metacognitivas, el fomento del aprendizaje autónomo, la comprensión de procesos de aprendizaje complejos o la contribución al conocimiento de la práctica docente (Brown y Glasner, 2000; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Sicilia, 2015).

La EFyC es uno de los principales pilares de la metodología del aprendizaje inverso. Esta metodología activa busca la participación del alumnado en su proceso de aprendizaje, a través del estudio autónomo del alumno fuera del aula y el aprovechamiento de las clases presenciales para la realización de actividades de aprendizaje activo y evaluación formativa (Prieto, 2018).

En esta comunicación nos proponemos evaluar los resultados obtenidos por el alumnado tras la puesta en práctica de un sistema de EFyC en formación del profesorado y realizar un estudio comparativo de la experiencia llevada a cabo en los cursos 2022-2024.

## 2. Definición del contexto

La experiencia se desarrolla en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). La asignatura en la que se pone en práctica el sistema de EFyC es Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos (DPPE). Se trata de una materia integrada en el módulo de formación básica del Título, que tiene carácter cuatrimestral y se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado. La asignatura tiene una carga de 6 créditos ECTS, de los cuales 2,4 créditos son presenciales (60 horas) y 3,6 créditos son de carácter no presencial (90 horas).

Entre los objetivos de la materia se encuentran algunos como: motivar la construcción personal, argumentada y crítica del concepto de Educación y establecer los rasgos diferenciadores de los distintos tipos de educación, así como las funciones docentes; distinguir y valorar críticamente los principios que sustentan las principales teorías educativas de la educación moderna y contemporánea; explicar qué son los valores, las actitudes y los hábitos, así como ensayar la aplicación de estrategias didácticas dirigidas al fomento de valores, actitudes y hábitos en educación; conocer el valor educativo del juego e iniciarse en las aplicaciones del mismo; o reflexionar sobre el valor del aprendizaje cooperativo y el uso de estrategias para su desarrollo.

La metodología utilizada para desarrollar el programa de la asignatura es el aprendizaje inverso. Elegimos este método educativo porque promueve la participación de los estudiantes en el aula, fomenta su autonomía y facilita la práctica de hábitos reflexivos de lectura y estudio. Nuestra meta es que las clases presenciales se aprovechen para generar conocimiento de manera colaborativa mediante el debate, la interacción personal y la evaluación formativa. Prieto (2018) afirma que esta forma de aprender reduce la transmisión de información en el aula, permitiendo reservar el tiempo de clase para aquellas actividades que realmente requieren la presencia simultánea del alumno y del docente.

Para llevar a cabo esta metodología ofrecemos a nuestros estudiantes, antes de cada clase, unos materiales previos que deben leer y estudiar. El tiempo de clase se utiliza para desarrollar una serie de propuestas didácticas orientadas a reflexionar y profundizar sobre

cada uno de los temas de la asignatura, a través de discusiones, estudios de caso, debates colectivos, proyectos tutorizados, trabajo en equipo y actividades de síntesis final y reflexión sobre lo aprendido.

De esta forma hemos trabajado en la asignatura los dos últimos cursos académicos, tras hacer una remodelación completa de la programación de esta con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado. La experiencia se ha puesto en práctica en el curso académico 2022/2023 con un grupo de 22 estudiantes y en el curso 2023/2024 con un grupo de 24. En ambos grupos, el alumnado tiene edades comprendidas entre los 18 y los 21 años y es su primera experiencia universitaria en el trabajo con sistemas de EFyC.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

El sistema de evaluación que utilizamos en la asignatura tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un clima democrático y participativo, favoreciendo la autonomía del alumnado, su autorregulación y el desarrollo de la capacidad de análisis crítico (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017). Esta forma de evaluación presenta un importante potencial para la mejora del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten (Dochy, et al., 2002; Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2008); y resulta ser el modelo más coherente con el sistema de créditos ECTS y el más aceptado internacionalmente en Educación Superior, por las ventajas que conlleva en los procesos de aprendizaje del alumnado y el desarrollo de sus competencias (López-Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Al principio de la asignatura se explica el sistema de EFyC y se ofrecen al alumnado tres vías de trabajo, evaluación y calificación:

- a) Continua. Para esta vía se requiere tener un 90% de participación en las clases de la asignatura. Además, se deben entregar todas las actividades de evaluación en tiempo y forma y obtener una puntuación de cinco puntos en cada una de ellas, en una escala de diez puntos. La elección de esta vía implica la posibilidad de recibir feedback a lo largo del cuatrimestre y modificar cada actividad hasta en dos ocasiones, dentro de los plazos marcados. Asimismo, el alumnado deberá realizar una prueba final, en la que dispondrá de cualquier material de consulta. La calificación de esta prueba debe superar los cinco puntos en una escala de diez puntos.

- b) Mixta. Está destinada a aquellas personas que, por causa justificada, no pueden asistir regularmente a clase. Para aprobar esta vía el alumno debe presentar todas las actividades de evaluación en tiempo y forma y obtener una puntuación mínima de cinco puntos en cada una de ellas, en una escala de diez puntos. La docente ofrece feedback cuando se realizan las entregas y el alumnado puede realizar una modificación de cada actividad antes de la entrega final. En esta vía el estudiantado también debe realizar una prueba final, para la que dispondrá de cualquier material de consulta. La calificación de esa prueba debe superar los cinco puntos en una escala de diez puntos.
- c) Final. El alumno o la alumna no participa en la asignatura y pierde el derecho a evaluación continua y formativa. Para aprobar la materia debe obtener una calificación superior a cinco puntos en una escala de diez puntos en la prueba final, para la que no dispone de ningún material de consulta.

También se explican al comienzo de curso cuáles son las actividades de aprendizaje que se plantean en la asignatura: Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) sobre uno de los contenidos de la materia, puesta en práctica y evaluación; diario reflexivo, que recoge todas las propuestas didácticas realizadas, así como las reflexiones argumentadas sobre la práctica. Además, recopila aquellos contenidos que el estudiante considere oportunos para mejorar su aprendizaje (resúmenes, líneas de tiempo, mapas conceptuales, síntesis de lecturas...); y examen final.

Las dos primeras actividades se evalúan periódicamente y, para ello, se utilizan diferentes instrumentos. En el PAT se hacen uso del cuestionario de autoevaluación del estudiante, la rúbrica de coevaluación y la escala graduada de puntuación. El *cuestionario de autoevaluación* es realizado de forma individual por cada miembro del grupo. El objetivo de este instrumento es que el estudiante reflexione sobre el grado de implicación que ha tenido en el proyecto (P) y los aprendizajes adquiridos dentro del grupo (G). Asimismo, con este instrumento pretendemos que el alumnado sea crítico con el trabajo realizado y se proponga un plan de acción posterior, tras la valoración de aquellos aspectos que no han sido suficientemente adquiridos. Este cuestionario de autoevaluación tiene un peso de un 25% sobre la calificación final del Proyecto de Aprendizaje Tutorado y constituye una de las actividades primordiales para el conocimiento de la percepción del aprendizaje por parte del propio estudiante.

Otro instrumento de valor para la evaluación del PAT es la rúbrica de coevaluación. Este instrumento se completa en consenso por parte de todos los miembros del grupo en la sesión dedicada a la exposición de proyectos. En dicha sesión, cada grupo expone su propuesta y realiza una valoración de los aciertos y errores detectados tras su puesta en práctica. El resto de los grupos evalúa dicha propuesta (V), a través de diferentes grados (A-B-C-D), la califica (C) y ofrece comentarios de mejora. La ficha de coevaluación que utilizamos para esta tarea contempla, entre otros, los recursos comunicativos utilizados, la viabilidad de la propuesta y la creatividad de esta.

La coevaluación de los grupos tiene un porcentaje de un 25% de la calificación final del PAT. Desde el comienzo del proyecto, en las distintas sesiones de trabajo que realizamos, tratamos de concienciar a nuestros estudiantes sobre la importancia de recoger evidencias que nos ayuden a ofrecer una calificación ajustada en la ficha de coevaluación.

Finalmente, hacemos uso de la escala graduada del PAT tras la entrega final del proyecto. La calificación final del proyecto por parte de la docente tiene un porcentaje de un 50% sobre el total de la calificación. Tras completar la escala, comentamos con cada grupo las razones que nos llevan a esa calificación y les ofrecemos comentarios sobre los aciertos y errores detectados a lo largo del proceso, tarea que también hacemos a lo largo del cuatrimestre, con el fin de que puedan reorientar su trabajo y aprendizaje.

El *diario reflexivo* constituye un elemento esencial para el aprendizaje y tiene un porcentaje destacado en la calificación final del estudiante. Las actividades que se contemplan en este diario son variadas y hacemos uso de tres instrumentos esenciales para su evaluación. Para las actividades que realizamos en clase, tomamos en cuenta los criterios específicos de cada actividad y la rúbrica del diario. Asimismo, utilizamos fichas de seguimiento grupal en los debates, con el fin de recoger las aportaciones que se van realizando en cada sesión. Por último, tomamos en cuenta los cuestionarios de autoevaluación que se realizan al finalizar cada bloque temático, que se revisan con una lista de control. La calificación final del diario es comentada personalmente con cada estudiante en una entrevista personal, el mismo día de la revisión de la prueba escrita.

La *prueba final* de la asignatura consiste en un examen de cinco preguntas abiertas que responden a la forma de trabajo llevada a cabo en la asignatura. Para el alumnado que opta por la vía de evaluación continua y mixta, se permite el uso de cualquier material para la elaboración de esta prueba, considerada como una actividad más de la programación presencial de la asignatura. El alumnado que elige la vía no presencial debe

estudiar el contenido de la asignatura y realizar un examen final. Para la corrección de la prueba se utiliza una rúbrica de puntuación que se adapta al examen propuesto cada curso y que es conocida por el estudiante antes de comenzar la prueba.

Aunque la explicación del sistema de evaluación se realiza al principio del curso y se acuerdan con el alumnado los porcentajes de calificación de cada actividad, a mitad de cuatrimestre se vuelve a debatir sobre estos porcentajes y se llega a un consenso sobre los mismos entre alumnado y profesorado.

La calificación final de la asignatura se calcula a partir de los porcentajes asignados a cada actividad de aprendizaje. Todas las evidencias se entregan a través de la plataforma de la asignatura y se revisan periódicamente. Al finalizar el proceso de aprendizaje se calcula la calificación de cada estudiante en la materia, de acuerdo con los instrumentos utilizados (Tabla 1).

Los criterios de calificación que se utilizan para la convocatoria ordinaria en la asignatura, a grandes rasgos, son los siguientes:

- Calidad de las aportaciones realizadas en el diario y nivel de reflexión, grado de consecución de las tareas programadas en este instrumento y uso de material bibliográfico de referencia de cada bloque.
- Puesta en práctica del Proyecto de Aprendizaje Tutorado.
- Adecuación de las respuestas del examen a los contenidos de la asignatura.

**Tabla 1.**

Actividades de evaluación y calificación de DPPE

<b>Actividad de aprendizaje</b>	<b>Actividad de evaluación</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje de calificación</b>
<b>Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT)</b>	Dossier del PAT	Escala graduada Cuestionario de autoevaluación Ficha de coevaluación	25%
<b>Diario reflexivo</b>	Diario de clase	Ficha de seguimiento grupal Rúbrica de puntuación Lista de control para el cuestionario	60%
<b>Prueba escrita final</b>	Examen	Rúbrica de puntuación Escala verbal	15%

Elaboración propia.

## 4. Resultados comparativos y valoración de la experiencia

La puesta en práctica de este sistema de EFyC en los cursos académicos 2022/2023 y 2023/2024 nos ha llevado a reflexionar sobre algunos datos. En primer lugar, la mayoría del alumnado opta por la vía de evaluación continua en ambos cursos académicos (Tabla 2). Esta vía es la que lleva a un alto porcentaje de aprobados en primera convocatoria.

**Tabla 2.**

*Resultados de rendimiento académico del alumnado en las distintas vías de evaluación por cursos académicos*

Vías	Curso académico 2022/2023						Curso académico 2023/2024					
	NP	SUS	APRO	NOT	SOB	MH	NP	SUS	APRO	NOT	SOB	MH
<b>Cont.</b>	0%	0%	40%	55%	5%	0%	0%	0%	45,8%	45,8%	0%	0%
<b>Mixta</b>	0%	0%	5%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Final</b>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	8,4%	0%	0%	0%	0%	0%
<b>Totales</b>	0%	0%	45%*	55%	5%**	0%	8,4%	0%	45,8%*	45,8%	0%**	0%

\*En el curso académico 2022/2023 el porcentaje de aprobados en primera convocatoria en la vía continua fue del 75%, mientras en la vía mixta fue del 0%. En el curso académico 2023/2024 el número de aprobados en primera convocatoria fue de un 46%.

\*\* En la prueba final escrita, ningún estudiante obtiene una calificación superior a 8 puntos en ambos cursos.

Fuente: elaboración propia

Además, casi la mitad del alumnado, en ambos cursos, llega a través de esta vía a calificaciones de notable. Estos resultados se repiten, lo que indica que el sistema de EFyC utilizado ayuda a que el alumnado aprenda a lo largo del cuatrimestre, corrija sus fallos, gracias al feedback ofrecido por la docente, y llegue a tener un buen rendimiento.

De los datos mostrados en la tabla también se destacan dos resultados en la vía continua: a) el importante número de alumnos que obtienen la calificación de aprobado en ambos cursos (es destacable el porcentaje de alumnos que lo hace en la segunda convocatoria, especialmente en el curso 2023/2024), producto de los problemas que se perciben en su compromiso con la tarea previa antes de clase, las dificultades que presentan para cumplir los plazos en las entregas, la falta de constancia en el estudio de la materia y la escasa familiarización con el trabajo a través de sistemas de EFyC; y b) el bajo porcentaje de personas calificadas con sobresaliente en ambos cursos, siendo en el curso 2023/2024 de un 0%. Este dato se debe, principalmente, a que el alumnado tiene calificaciones bajas en el examen, que no le permiten lograr este nivel.

En cuanto a la vía mixta, son muy pocos los estudiantes que la eligen. Aquellas personas que optaron por esta vía en el curso 2022/2023 tuvieron peores calificaciones en la

primera convocatoria de exámenes y no llegaron a los 6 puntos en la segunda convocatoria.

En relación con la vía final, generalmente, suelen ser pocos los estudiantes que se pueden acoger a ella. En el curso académico 2023/2024 el alumnado que estaba dentro de esta vía no se presentó a la prueba final.

Los datos expuestos con anterioridad quedan influidos, de una u otra forma, por la carga de trabajo del estudiante en la materia (Tabla 3).

**Tabla 3.**

*Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo por cursos académicos)*

Tiempo de trabajo que ha supuesto	Curso académico 2022/2023						Curso académico 2023/2024					
	1º bloque	2º bloque	3º bloque	4º bloque	5º bloque	Totales	1º bloque	2º bloque	3º bloque	4º bloque	5º bloque	Totales
Diario	10	25	15	15	10	75	5	20	15	15	10	65
PAT	2	4	6	6	6	24	2	2	6	8	6	24
Revisiones de los trabajos	2	2	2	2	2	10	2	2	2	2	2	10
Preparar examen y revisar diario	0	0	0	5	5	10	0	0	0	0	8	8
Subtotales por meses	14	31	23	28	23	119	9	24	23	25	26	107

Fuente: elaboración propia.

Aunque el número de horas está calculado y revisado por la docente, al estudiantado le cuesta concienciarse de que la asignatura tiene 90 horas de trabajo no presencial, lo que hace que no empleen suficiente tiempo para el aprendizaje fuera del aula y la elaboración de las tareas requeridas.

El diario de aprendizaje es la actividad en la que más horas deben emplear, pues se trata de un instrumento de aprendizaje esencial en la asignatura. La falta de constancia en la lectura y la escritura y los problemas detectados en la comprensión de los materiales, gracias a los cuestionarios de autoevaluación realizados, nos hace ver que suelen dedicar bastantes horas de trabajo a la construcción de este instrumento. También ocurre algo parecido con el PAT, porque tienen problemas para repartir el trabajo entre los distintos miembros del grupo, hecho que favorece un desequilibrio en la carga de trabajo.

Comparando los datos de ambos cursos, se aprecia que algunos estudiantes, aunque dicen haber dedicado muchas horas al trabajo en la materia (a pesar de que nunca llegan a las 150 horas que tiene la asignatura), estos datos no se corresponden con altas calificaciones.

Estas puntuaciones tienen mucho que ver, también, con el tiempo que dedica la docente a reorientar el aprendizaje del alumnado y a ofrecerle feedback sobre el mismo. El primer curso que se aplicó la nueva metodología de trabajo y el sistema de EFyC pensado para la misma, la carga de trabajo de la docente fue superior al segundo (Tabla 4). Sin embargo, la media de horas trabajada en ambos cursos por cada crédito ECTS es de 45, una cifra alta si pensamos que el número de estudiantes matriculados en la asignatura es inferior a 25 los dos cursos.

**Tabla 4.**

*Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

	Curso académico 2022/2023						Curso académico 2023/2024					
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC= preparación de clases	60	10	10	10	10	100	20	10	15	15	10	70
CD = corrección de documentos	-	20	25	25	25	95	-	15	20	25	25	85
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	20	20	20	20	20	100	20	20	20	15	20	95
<b>Totales</b>	80	50	55	55	55	295	40	45	55	55	55	250

Elaboración propia.

## 5. Debilidades y fortalezas del sistema de EFyC

Los resultados de la encuesta docente realizada por el alumnado en ambos cursos, ofrece una primera panorámica de su satisfacción con la metodología de trabajo llevada a cabo en la asignatura. Las puntuaciones otorgadas por los estudiantes al terminar el cuatrimestre superan los 4,7 puntos sobre 5. Entre las cuestiones mejor valoradas se encuentran el aprendizaje conseguido en la asignatura, la participación en el proceso de aprendizaje, los materiales y recursos utilizados y la dedicación de la docente a la materia.

Estos resultados se analizan en conjunto con las respuestas ofrecidas por el alumnado en el cuestionario final de la asignatura llegando a considerar algunas fortalezas y debilidades. Tres podrían ser las fortalezas del sistema de EFyC puesto en práctica, entre ellas: a) los procesos de autoevaluación y autorregulación del aprendizaje; b) la retroalimentación ofrecida a lo largo del cuatrimestre para mejorar el proceso de aprendizaje individualizado de cada estudiante; y c) los instrumentos utilizados para cada una de las actividades de aprendizaje, que han permitido a los estudiantes orientar este proceso de aprendizaje.

Entre las debilidades se señalan: a) la carga de trabajo que conlleva este sistema de EFyC para los estudiantes, que dicen haber empleado un importante número de horas en la

elaboración de las actividades de la asignatura (a pesar de que, como hemos visto, la media de horas de trabajo no se corresponde con dicha percepción) ; b) el problema en el reparto de trabajo para la elaboración del PAT, que favorece que algunos componentes de los equipos tengan más carga de horas de trabajo que otros; y c) la prueba final de la asignatura, que ha demostrado en ambos cursos ser una de las principales causas por las que el alumnado no consigue puntuaciones finales altas y no sabemos hasta qué punto mejora su aprendizaje en la asignatura.

## 6. Conclusiones

La experiencia con este sistema de EFyC durante dos cursos académicos nos permite afirmar que su puesta en práctica ha sido importante para la mejora del aprendizaje del alumnado en la materia DPPE y su nivel de autonomía.

En relación con los resultados académicos obtenidos por el alumnado en los dos cursos académicos comparados, se constata que los estudiantes tuvieron mejores notas en el curso 2022/2023 que en el de 2023/2024. Esas calificaciones son, en parte, producto del número de horas empleadas en el trabajo continuado en la asignatura (superior en el primer curso académico que en el segundo).

Por otro lado, la carga de trabajo para el profesorado es alta, aunque en el segundo curso comparado (2023/2024) se redujo gracias al menor número de horas empleadas en la construcción de materiales (tiempo ya dedicado el primer curso comparado) y a la utilización de los instrumentos de evaluación creados el curso pasado.

Para finalizar, a pesar de que el sistema de EFyC sigue presentando algunas debilidades, principalmente referidas a la carga de trabajo percibida por el alumnado en el horario no presencial de la asignatura; también tiene algunas fortalezas a destacar, entre ellas el fomento del compromiso del estudiante con la tarea y la comprensión de su proceso de aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Brown, S., & Glasner, A. (2000). *Assessment Matters in Higher Education: Choosing and using diverse approaches*. Open University Press.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea.

- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002) Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación. *Boletín de la RED-U*, 2(2) 13-30.
- López Pastor, V. M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teaching Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La Evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42 (1), 77-97.  
<http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- López Pastor, V.M., & Pérez Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Prieto Martín, A. (2018). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea.

## **Capítulo 16. Explorando los beneficios de una evaluación integrada: evaluación formativa con calificación**

### **Exploring the benefits of an integrated assessment: Formative assessment with grading**

**Esther Paños (1)**

**Carlota López-Fernández (1)**

**José Reyes Ruiz-Gallardo (1)**

(1) Facultad de Educación de Albacete, departamento de Pedagogía, Universidad de Castilla-La Mancha

#### **Resumen**

La valoración por parte del alumnado de las estrategias de evaluación llevadas a cabo en el aula puede ofrecer información esencial para el diseño y planificación de la actividad docente. En este trabajo, se analiza la percepción que los futuros docentes de infantil y primaria tienen sobre la implementación de un sistema evaluación formativa acompañada de una calificación, en una asignatura de Didáctica del Medio Natural. Los resultados reflejan una valoración altamente positiva, destacando el alumnado la influencia que este sistema genera en su propio aprendizaje. Los aspectos negativos son minoritarios y se concentran en aspectos como la carga de trabajo que les ocasiona o la desmotivación que puede generar una primera evaluación.

#### **Palabras clave**

Evaluación formativa; calificación; opinión del alumnado.

#### **Abstract**

Student feedback on the assessment strategies implemented in the classroom can provide essential information for the design and planning of teaching activities. This study

examines the perception that future early childhood and primary education teachers have regarding the implementation of a formative assessment system accompanied by grading, in a subject on Natural Environment Didactics. The results reflect highly positive feedback, with students highlighting the influence that this system has on their own learning. Negative aspects are minor and focus on issues such as the workload generated or the demotivation that an initial assessment may cause.

### **Key words**

Formative assessment; grading; student feedback.

## **1. Introducción**

La evaluación es parte esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y para que convierta en un instrumento que permita profundizar y, en su caso, reorientar la práctica docente es necesario analizar los resultados de su implementación.

La literatura científica describe ampliamente los beneficios de llevar a cabo una evaluación formativa, es decir, aquella que pone el énfasis en la generación de un mayor aprendizaje en el alumnado (López-Pastor y Palacios, 2012), contrastándola con aquella que principalmente se centra en la obtención de una calificación final (evaluación sumativa). Siguiendo a Brookhart et al. (2009), a través de la evaluación formativa se obtiene información sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que puede servir tanto al alumnado, para mejorar su desempeño, como al docente, para tomar decisiones sobre su propia actividad. Requiere, para ello, la definición de tareas auténticas, la implicación del alumnado y una retroalimentación en la que se identifiquen opciones de mejora (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010).

Por otra parte, la literatura también recoge el debate sobre el rol que desempeña la parte sumativa o meramente cuantitativa de la evaluación. Para algunos autores, esta evaluación se contrapone a la formativa (Dunn y Mulvenon, 2009); incluso hay quienes consideran que debería eliminarse de la acción educativa (Shepard et al., 2018). Sin embargo, autores como Smith y Gorard (2005) encuentran que el uso conjunto de ambas formas de evaluación genera mejores resultados en el alumnado, al ayudarles a identificar sus debilidades, pero también el trabajo pendiente para llegar a obtener el resultado óptimo.

El principal objetivo de este trabajo es valorar la percepción que el alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil (GMEI) y Primaria (GMEP) tiene sobre la implementación de un sistema de evaluación formativa/sumativa en una de sus asignaturas.

## 2. Definición del contexto

Las actividades de evaluación se incluyen en el marco de la asignatura de Didáctica del Medio Natural y Social, que se ubica en el 3º curso del GMEI y en el 4º año del GMEP. Las experiencias que se describen se vinculan a los contenidos del medio natural, ya que la asignatura se comparte con el área de sociales.

## 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

En el marco de la asignatura, el alumnado debe realizar dos trabajos grupales, con las temáticas que se describen a continuación, y que previamente se abordan como parte de los contenidos del curso:

- Diseño de una secuencia de actividades científicas para erradicar un *error conceptual*.
- Diseño de una secuencia de actividades aplicando el *método científico*.

Para llevar a cabo cada una de las actividades, se ofrece un ejemplo guiado (Chen et al., 2015) en el que se desarrolla de manera completa una propuesta. Además, se da al alumnado la rúbrica de evaluación que el docente aplicará, en la que se incluyen tanto los comentarios explicativos de cada parámetro evaluable como la calificación otorgada a cada uno de ellos. Se puede ver un ejemplo de algunos parámetros de la rúbrica utilizada en la figura 1.

**Figura 1.**

*Extracto de la rúbrica empleada para la evaluación de las actividades grupales.*

Parámetro para evaluar	1 punto	0.5 puntos	0.2 puntos	0
Explica cuál es, desde el punto de vista científico, el concepto tratado.	Basa la explicación en un L o AC (1.5 puntos)	Basa la explicación en una web (0,8 puntos)	Argumenta sin indicar apoyo bibliográfico	No lo explica y/o no argumenta
Incluye gráficos o imágenes para aclarar el concepto (no en la actividad).	Al menos 2 y entre ellas alguna propia. Cita fuentes	Lleva 1 o 2 pero ninguna propia. Cita fuentes	Lleva 1 o 2 pero ninguna propia y sin citar fuentes	No lleva
Respecto a las referencias citadas.	Hay al menos 3 AC y/o libros	Hay, al menos, 2 AC- L	Solo aparecen webs. Si 1 AC, 0,3 puntos	No hay referencias

Después de la evaluación inicial del trabajo, cada uno de los grupos tiene la opción de realizar las modificaciones oportunas para que vuelva a ser evaluado. Algunos grupos requieren una tercera opción. Es esta última calificación la que se utiliza para el cálculo de la media final. Es importante señalar que la decisión de modificar el trabajo es voluntaria y no tienen la obligación de reelaborarlo, como de hecho ocurre con frecuencia. No obstante, todos tienen la oportunidad de disponer de sus debilidades y fortalezas y la decisión final queda a su discreción.

Terminado el cuatrimestre y cerradas las actas, los docentes realizan un cuestionario *online* anónimo, con preguntas abiertas y cerradas (Likert), para obtener información directa del alumnado que les permita reflexionar sobre su propia labor. En esta ocasión han participado 38 estudiantes (32 son mujeres), 20 del GMEI y 18 del GMEP.

#### 4. Resultados y valoración de la experiencia

Se describen, a continuación, los principales resultados obtenidos:

El 92% de los participantes valora la intervención de evaluación de manera positiva, con comentarios sencillos y directos como: “10/10”, “Muy beneficioso” o “Lo veo genial”, y otros que aportan información complementaria, por ejemplo “Nos hace trabajar mucho más, pero muy bien porque se aprende de verdad”.

Como aspectos positivos del procedimiento, más de la mitad (53%) destaca la mejora que ha generado en su aprendizaje, manifestando, por ejemplo: “El alumno es capaz de valorar su trabajo y de mejorar en aquellos aspectos en que no ha sido capaz de lograr lo que se pedía”. También se subraya la oportunidad de esta forma de evaluación para transferir las habilidades adquiridas a otras actividades: “Nos permite saber lo que hemos hecho bien y en las cosas que hemos fallado, y esto nos ayuda de cara a los demás trabajos y a mejorar”.

Con relación a los aspectos negativos, aunque la mayoría indica que no los tiene, un 30% de participantes incluye comentarios que destacan como negativo el que esto suponga más trabajo para ellos y para el docente (“Un mayor trabajo tanto para los alumnos como para los docentes”) o que la primera evaluación pueda desmotivarles (“El único aspecto negativo sería la desmotivación del alumnado si ha hecho demasiadas cosas mal. Sin embargo, no considero que este sea un aspecto tan negativo, ya que depende de cómo

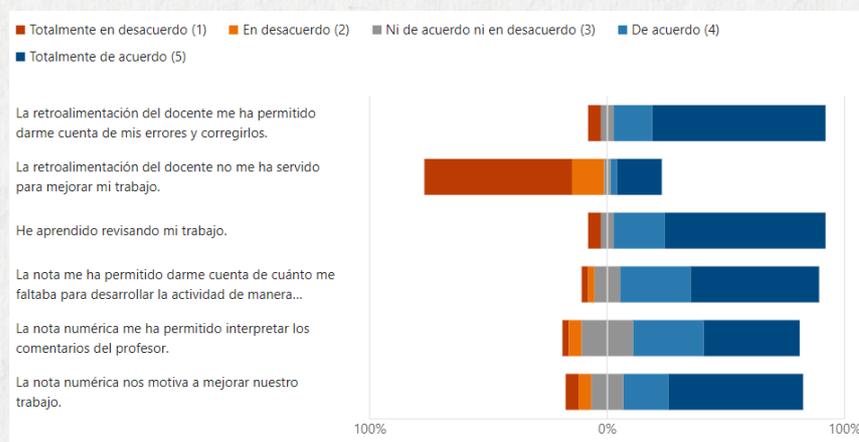
*una persona encaje las críticas, y considero que todos deberíamos saber aceptar una crítica”).*

Existe un gran consenso con respecto a la importancia de que la calificación cuantitativa acompañe a la cualitativa, ya que excepto dos participantes, el resto opina que ambas son necesarias: *“Creo que se deben usar ambas ya que es bueno saber la nota del trabajo como aquellos comentarios con aspectos a mejorar y aquellos positivos”*. En algunos casos, destacan que la obtención de una calificación es algo habitual para ellos: *“Creo que es mejor con nota, es a lo que estamos acostumbrados”*.

En el cuestionario Likert de percepción (Figura 2), se observa que la mayoría de los alumnos tienen una visión general del sistema de evaluación formativa implementado muy positiva, reconociendo que les permitió identificar sus errores. Niegan que no les haya servido para mejorar y apoyan que la revisión posterior de su trabajo les ayudó a aprender. En su mayoría, coinciden en que la nota les facilitó averiguar los aspectos a mejorar para alcanzar un óptimo desempeño, comprender los comentarios del profesor y les motivó a mejorar su trabajo.

### Figura 2.

*Resultados del cuestionario de percepción sobre la evaluación formativa mixta, cualitativa y cuantitativa.*



## 5. Conclusiones

Los alumnos mayoritariamente consideran que la evaluación formativa es un buen sistema para aprender y mejorar su aprendizaje, basado en los aciertos y errores propios. Además, valoran positivamente la calificación numérica. El inconveniente es el trabajo extra que les supone, pero es algo inherente al sistema y que eligen voluntariamente hacer.

Los estudiantes muestran de manera casi unánime una valoración muy positiva hacia la metodología de evaluación formativa implementada, con comentarios que van desde calificaciones máximas hasta expresiones de beneficio. Destaca, principalmente, la influencia en su aprendizaje. Reconocen su capacidad para valorar sus aciertos, identificar áreas de mejora y lograr un aprendizaje más profundo. Además, subrayan la oportunidad que esta forma de evaluación les brinda para transferir las habilidades adquiridas a otras actividades académicas.

Si bien algunos mencionan aspectos como la mayor carga de trabajo o el riesgo de desmotivación ante una primera evaluación deficiente, en general estos aspectos negativos son minoritarios frente al respaldo mayoritario a la metodología.

Cabe destacar el consenso en torno a la importancia de que la calificación cuantitativa acompañe a la evaluación cualitativa. Los estudiantes consideran que esta información es necesaria y deseable. La obtención de una calificación numérica es percibida como una práctica habitual que facilita la comprensión de los comentarios del profesor y actúa como motivador para mejorar su desempeño académico.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de replantearse ciertos preceptos vigentes en la evaluación formativa, tomando en consideración y proporcionando valor a los argumentos de los estudiantes en el diseño de estrategias efectivas de evaluación, alineadas con sus necesidades reales.

No obstante, es importante tener en cuenta que estas conclusiones se encuentran limitadas por las características inherentes a esta investigación, al tratarse de una muestra de tamaño reducido en un contexto específico. Por lo tanto, se requieren estudios adicionales con muestras más amplias y en diversos contextos para corroborar y generalizar estos hallazgos de manera sólida.

## Referencias bibliográficas

- Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2009). Promoting student ownership of learning through high-impact formative assessment practices. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 52-67.
- Chen, O., Kalyuga, S., & Sweller, J. (2015). The worked example effect, the generation effect, and element interactivity. *Journal of Educational Psychology*, 107, 689-704.

- Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(7), 1-11.
- Ibarra, M. S., y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación, 351*, 385407.
- López Pastor, V. M., y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 13*(3), 317-341.
- Shepard, L. A., Penuel, W. R., & Pellegrino, J. W. (2018). Using learning and motivation theories to coherently link formative assessment, grading practices, and large-scale assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice, 37*(1), 21-34.
- Smith, E. & Gorard, S. (2005). They don't give us our marks': the role of formative feedback in student progress. *Assessment in Education, 12*(1), 21-38.

Agradecimientos: Ayudas para la realización de proyectos de investigación aplicada (2022-GRIN-34471), en el marco del plan propio de investigación, cofinanciadas en un 85% por el fondo europeo de desarrollo regional (FEDER)

## **Capítulo 17. Una experiencia de evaluación formativa y compartida en la elaboración del TFM: ventajas e inconvenientes**

### **An experience of formative and shared assessment in the preparation of the TFM: advantages and disadvantages**

**Carlos Cobo-Corrales (1)**

**Mikel Pérez-Gutiérrez (1)**

(1) Departamento de Educación, Universidad de Cantabria, Santander

#### **Resumen**

Este trabajo presenta una experiencia de evaluación formativa y compartida durante la elaboración del Trabajo Fin de Máster (TFM), detallando sus ventajas e inconvenientes para alumnado y profesorado. La experiencia se está implementado en el Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos (MIICE) de la Universidad de Cantabria con tres alumnas. Para ello, se utilizan tres instrumentos como son un planificador de tutorías, un registro de tutorías y una escala de valoración de competencias transversales y específicas. Como ventajas, destacan la autonomía y responsabilidad adquiridas por el alumnado durante todo el proceso, así como la disminución de las diferencias de percepción entre profesorado y alumnado respecto al trabajo realizado. Por el contrario, el principal inconveniente es la carga de trabajo añadida para alumnado y profesorado, respecto a la propia elaboración del TFM o su revisión, respectivamente.

#### **Palabras clave**

Evaluación formativa y compartida; TFM; Universidad; Máster.

## Abstract

This work presents a formative and shared assessment experience during the preparation of the Master's Thesis (TFM), detailing its advantages and disadvantages for students and teachers. The experience is being implemented in the Master of Research and Innovation in Educational Contexts (MIICE) of the University of Cantabria with three students. Thus, three instruments are used, such as a tutoring planner, a tutoring record and an assessment scale of transversal and specific competencies. The advantages include the autonomy and responsibility acquired by the students throughout the process, as well as the reduction in differences in perception between teachers and students regarding the work carried out. On the contrary, the main disadvantage is the added workload for students and teachers, with respect to the preparation of the Thesis itself or its review, respectively.

## Key words

Formative and shared assessment; Thesis; University; Master.

## 1. Introducción

El Real Decreto 822/2021 indica en relación a los planes de estudio de las enseñanzas de Máster Universitario que su formación se distribuirá en materias y asignaturas obligatorias y optativas, el trabajo fin de Máster (TFM), las prácticas si las hubiera y otras actividades académicas. En este sentido, el TFM, con una carga comprendida entre 6 y 30 ECTS, se convierte en un requisito imprescindible para obtener el título oficial y tiene como objetivo comprobar la adquisición de los conocimientos, competencias y habilidades alcanzadas por el alumnado durante el propio Máster.

En el Máster de Investigación e Innovación en Contextos Educativos (MIICE) de la Universidad de Cantabria (UC), la carga del TFM asciende a 12ECTS e implica la realización de un trabajo original, autónomo y personal, bajo la orientación de un profesor, en el que se apliquen y desarrollen los conocimientos y capacidades adquiridos a lo largo de la titulación, demostrando que ha alcanzado las competencias previstas en el plan de estudios (UC, 2023) y, más concretamente, la profundización del alumnado en la investigación en educación y sus aplicaciones prácticas para la innovación educativa (Facultad de Educación, 2024). La normativa de gestión académica de los estudios oficiales de Máster (UC, 2023) señala que las obligaciones del director (i.e., profesorado

tutor) son establecer los objetivos, metodología y plan de trabajo del TFM; proporcionar guía, consejo y apoyo al alumno; supervisar la toma de decisiones que afecten a la estructura del trabajo, tratamiento de los temas, correcta presentación y orientación bibliográfica; determinar la consecución de los objetivos; autorizar la presentación del TFM, así como informar al estudiante de los trámites de gestión necesarios para la realización del TFM. En este sentido, la evaluación formativa y compartida puede ayudar a alumno y profesor a establecer el plan de trabajo y determinar cómo se realizará la supervisión de todo el proceso (López-Pastor et al., 2020). Además, también facilita que existan menores discrepancias en sus percepciones respecto al procedimiento seguido y el trabajo realizado. Así, este trabajo expone las ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación de una evaluación formativa y compartida al proceso de elaboración del TFM.

## **2. Definición del contexto**

Esta experiencia se enmarca dentro del proyecto de I+D+i: "Evaluación de competencias en los Trabajos fin de estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física". Convocatoria: agosto de 2018 del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Referencia: RTI2018-093292-B-I00. Duración: 3 años (2019-2021).

La experiencia se vincula a la elaboración del TFM del MIICE de la UC. Específicamente, el TFM está ligado a las líneas de investigación de la asignatura Escuela y Salud: Actividad Física, Deporte y Nutrición, de la que ambos autores son profesores. La experiencia incluye la tutorización de 3 alumnas, siendo una de ellas codirigida por ambos profesores y las dos alumnas restantes dirigidas en solitario por cada profesor.

## **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

Para realizar el seguimiento del TFM, el profesorado utiliza una carpeta compartida con el alumnado en la que se incluyen tres instrumentos, esto es, un planificador de tutorías, un registro de las tutorías y una escala de valoración de las competencias transversales y específicas adquiridas durante la realización del mismo.

El planificador de tutorías es un archivo Excel en el que se incluye un calendario del actual curso 2023-2024. En dicho calendario, se señalan las tutorías agendadas y realizadas. Para un adecuado desarrollo y seguimiento del TFM, se estipulan al menos cuatro tutorías y cuatro fechas para la entrega de los avances del TFM y la entrega definitiva. Se señala en color azul las fechas de tutoría, en amarillo las tutorías cambiadas de fecha y en color rojo las fechas de entregas parciales o final del TFM. Además, se utilizan los comentarios para anotar las incidencias.

Para el registro de tutorías se utiliza un archivo Word donde se apuntan los datos relativos al alumnado, la fecha, la modalidad de reunión (presencial o virtual), la duración, las acciones llevadas a cabo por alumnado antes de la reunión, las tareas realizadas por el tutor, así como la fecha, hora, lugar y acciones previstas para la próxima reunión. El alumnado completa este registro y lo comparte con el profesorado.

En la escala de valoración de competencias, mediante un archivo Word, se evalúan siete aspectos: interés, iniciativa y compromiso evidenciado por la alumna; asistencia a tutorías; participación y aprovechamiento de las tutorías; capacidad de sistematización y organización; capacidad de trabajo autónomo y resolución de problemas; grado de adquisición/desarrollo de otras competencias transversales; y grado de adquisición de competencias específicas. Las alumnas rellenan esta escala dos veces durante el desarrollo del TFM y posteriormente tras finalizarlo.

El modo de utilización de estos instrumentos permite desarrollar una evaluación compartida entre el profesorado y el alumnado. También permiten implementar una evaluación formativa ya que se valora el proceso de elaboración del TFM, en base a las reuniones planificadas y mantenidas, los compromisos adquiridos para las entregas parciales del TFM y la adquisición progresiva de competencias. Además, la cumplimentación del registro de tutorías y de la escala de valoración de competencias se convierten en un proceso de autoevaluación para las alumnas y posibilita el debate posterior compartido.

#### **4. Resultados y valoración de la experiencia**

A continuación, se presentan las ventajas e inconvenientes detectados por el profesorado respecto a los instrumentos utilizados y el proceso de evaluación formativa y compartida.

### **Ventajas e inconvenientes del planificador:**

La principal ventaja del planificador de tutorías es que ofrece una visión general del proceso de elaboración del TFM desde el inicio, ya que señala las fechas de las reuniones y el consiguiente ritmo de trabajo del alumnado, así como las fechas comprometidas para la entrega parcial o definitiva del TFM. Este planificador evita las futuras discrepancias entre profesorado y alumnado respecto al proceso de realización del TFM.

Sin embargo, resulta necesario utilizar un planificador con cada alumna, teniendo que consultar cada uno de ellos para comprobar las fechas de reunión. Para el profesorado sería más sencillo tener toda la información compilada en un solo planificador.

### **Ventajas e inconvenientes del registro de tutorías:**

Entre las ventajas del registro de tutorías se encuentran el confirmar los avances realizados por el alumnado antes de las tutorías, constatar las acciones realizadas por el profesorado y determinar las acciones comprometidas por el alumnado para la próxima reunión. Es decir, se confirman los progresos realizados en la elaboración del TFM y las tareas a realizar para su finalización. Como el anterior instrumento, el registro de tutorías ayuda a clarificar y concienciar a las alumnas y el profesorado cómo se está desarrollando el proceso de elaboración del TFM y los pasos a seguir para su finalización.

Por el contrario, el alumnado debe acordarse de completar el registro de las tutorías e invertir tiempo en su elaboración. El profesorado debe estar pendiente de la revisión de los registros para asegurar su cumplimentación y veracidad. Este instrumento desvía la atención de alumnado y profesorado respecto al propio proceso de elaboración del TFM.

### **Ventajas e inconvenientes de la escala de valoración de competencias:**

La cumplimentación de esta escala de valoración dos veces antes de finalizar el TFM y una vez tras su finalización hace consciente al alumnado de los avances reales realizados y la adquisición progresiva de las competencias del TFM, además de ofrecer al profesorado una guía de ítems para evaluar la implicación y competencias adquiridas del alumnado. Además, como la evaluación de estas competencias es compartida entre profesorado y alumnado, las diferencias de percepción entre ambos son menores.

Por otro lado, no se encontraron inconvenientes en esta escala, probablemente debido a que el alumnado pertenece al nivel de Máster y es el segundo trabajo de investigación que realizan tras la elaboración del TFG durante el Grado.

### **Ventajas e inconvenientes de la experiencia:**

El proceso de evaluación formativa y compartida, junto con los instrumentos utilizados, ofrece al alumnado y al profesorado una guía para especificar el compromiso de las alumnas en la elaboración del TFM, analizar el cumplimiento de dicho compromiso, los elementos a evaluar y la adquisición de competencias. También permite disminuir las discrepancias de percepción entre ambos respecto al trabajo realizado y las competencias adquiridas, repercutiendo en la calificación final del TFM.

Por el contrario, la preparación y cumplimentación de los instrumentos de evaluación utilizados requieren al profesorado y alumnado una dedicación añadida a la propia evaluación o elaboración del TFM, respectivamente. En el caso de la alumna codirigida, esta situación obliga a una coordinación más cercana entre ambos profesores para distribuir las tareas a realizar y organizar las agendas para concertar las tutorías con la alumna.

Respecto al proceso de elaboración del TFM, el ritmo de trabajo se encuentra supeditado a la realización previa de los trabajos individuales y grupales de las diferentes asignaturas que componen el Máster. Esto quiere decir que el alumnado está centrado en aprobar las asignaturas del Máster y deciden ir realizando el TFM con calma y dejar la presentación y defensa del TFM para el siguiente curso académico.

La percepción del alumnado respecto a esta experiencia fue positiva, indicando que el registro de las tutorías ha permitido mantener un seguimiento ordenado de todo el proceso y detallar los avances realizados. Respecto al planificador, indicaron que les ha ayudado a establecer las metas de su TFM, ofreciendo una visión clara del proceso y de la organización de las futuras reuniones. En relación a la escala de adquisición de competencias, les ha permitido darse cuenta de cómo poco a poco están alcanzando sus objetivos y creciendo académicamente, siendo una buena herramienta para recibir retroalimentación. También señalaron que esta experiencia les ha permitido fomentar la colaboración con sus directores, trabajar bien juntos y mantener una comunicación fluida.

## **5. Rendimiento académico**

Las tres alumnas que durante este curso 2023-2024 están elaborando su TFM tienen prevista su defensa en la convocatoria ordinaria de junio 2024. Hasta el momento están realizando las entregas estipuladas y planificadas, habiendo elaborado el marco teórico, objetivos y metodología de sus respectivos trabajos.

## 6. Conclusiones

La implementación de la evaluación formativa y compartida durante la realización del TFM está ayudando a realizar un seguimiento continuo de su elaboración, que permite al profesorado y alumnado tener una visión realista del proceso y disminuir las diferencias de percepción respecto al trabajo realizado y las competencias adquiridas. Aunque su implementación requiere una carga de trabajo añadida a la propia elaboración o evaluación del TFM para alumnado y profesorado respectivamente, la formación previa de las alumnas como Graduadas y su experiencia en la realización de un trabajo de investigación como el TFG mejoran su autonomía y compromiso durante el TFM, así como la aplicación de la evaluación formativa y compartida. Por otra parte, esta experiencia de evaluación permite consensuar el calendario y ritmo de trabajo del alumnado durante el TFM, confirmar las tareas y responsabilidades del profesorado, junto con evaluar la adquisición progresiva de las competencias vinculadas al desarrollo del TFM.

Respecto al rendimiento académico del alumnado, hasta el momento dos alumnas están cumpliendo con el calendario de entregas estipulado, mientras que una de ellas acumula retraso en la entrega de la primera tarea. La entrega continua de trabajos individuales y grupales en cada una de las asignaturas que componen el Máster retrasa el proceso de elaboración del TFM y se priorizan debido a que las fechas de entrega son inminentes. Las alumnas están pendientes de la presentación y defensa del TFM, estando prevista para la convocatoria de septiembre. Finalmente, la codirección del TFM requiere una coordinación más detallada y complicada entre ambos profesores y la alumna para determinar las tareas y responsabilidades de cada uno de ellos, así como el calendario de reuniones.

## Referencias bibliográficas

Facultad de Educación (2024). Máster en Investigación e Innovación en Contextos Educativos. Recuperado el 05/03/2024 de <https://web.unican.es/estudios/Documents/GUIAS/MASTER/M3-CONTEXTOS.pdf>

López-Pastor, V. M., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de

Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 680-687.

<https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. (BOE núm. 233, de 29/09).

UC (Universidad de Cantabria) (2023). Normativa de Gestión Académica de los Estudios

Oficiales de Máster. Recuperado el 05/03/2024 de

<https://web.unican.es/estudiantesuc/Documents/Normativa%20y%20Legislaci%20c3%b3n/Normativa%20M%20c3%a1ster/Normativa%20M%20c3%a1ster%20a%2014-12-2023.pdf>

## **Capítulo 18. La relación docente-estudiante a través de los procesos de evaluación formativa y compartida**

### **The teacher-student relationship through formative and shared assessment processes**

**Isabel Ruiz-Díez (1)**

**Carla Ángela Ferreiro-Lera (1)**

(1) Universidad de León

#### **Resumen**

El presente trabajo expone la experiencia de una alumna en formación inicial tras vivenciar la asignatura de Pedagogía de la Actividad Física en el primer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte en la Universidad de León, desarrollada a través de la evaluación formativa y compartida. Para ello, se analizan los aspectos asociados a la relación profesorado-alumna y la incidencia en su aprendizaje. El análisis de la experiencia ha demostrado que el formato y uso que se dé a los feedbacks puede ser importante para la mejora de la relación profesorado-alumnado y, con ello, del aprendizaje. Además, permite dar una mayor constancia de la preocupación del docente por el aprendizaje del alumnado y, por tanto, favorecer los procesos dialógicos entre ambos agentes durante el desarrollo de la asignatura.

#### **Palabras clave**

Evaluación Formativa; relación profesorado-alumnado; feedbacks; procesos dialógicos; evaluación compartida.

#### **Abstract**

This paper presents the experience of a student in initial training after experiencing the subject of Physical Activity Pedagogy in the first year of the Degree in Physical Activity

and Sports Sciences at the University of León, developed through formative and shared assessment. To do this, the aspects associated with the teacher-student relationship and the impact on their learning are analyzed. The analysis of the experience has shown that the format and use given to the feedback can be important for improving the teacher-student relationship and, with it, learning. Apart from allowing greater evidence of the teacher's concern for student learning and, therefore, favoring dialogic processes between both agents during the development of the subject.

### **Key words**

Formative assessment; teacher-student relationship; feedbacks; dialogical processes; shared assessment.

## **1. Introducción**

Desde hace años, los procesos de evaluación educativa se han visto inmersos en una reflexión constante, no solo en relación a sus características propias en función del tipo de evaluación referida, sino que, quizás, la reflexión más notable sucede en el momento en que se tiene en cuenta al alumnado (Santos-Guerra, 2003).

La evaluación tradicional o magistral ha demostrado ser selectiva, en ocasiones impulsiva y unidireccional, en la que el profesor se erige como el único responsable en el proceso (Martínez-Asanza, 2018). Este enfoque condiciona las relaciones profesorado-alumnado, supeditando la misma al poder ejercido por el docente bajo el paraguas de la calificación (Fernández-Balboa, 2005). Desde este punto de vista, la evaluación únicamente se focaliza en la calificación de forma sumativa, lo que conlleva definir al alumnado numéricamente (López-Pastor et al., 2006), sin tener en cuenta el factor humano y evitando el diálogo (Gibbs & Simpson, 2005). En este sentido, el estudiante muchas veces no es consciente de sus errores o problemas en su aprendizaje, pues la calificación llega a ellos sin ni siquiera una explicación.

En contraposición a este enfoque están los procesos de evaluación formativa y compartida. En este tipo de evaluación, el profesorado es un guía en el proceso de aprendizaje del alumnado, al que ofrece feedbacks que le permiten conocer lo que debe hacer para potenciar su aprendizaje, cómo, para qué y por qué (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022); aunque también analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje contruidos, pudiendo y debiendo recibir feedbacks por parte del alumnado (Santos-

Guerra, 2014). Por tanto, se otorga a los estudiantes un papel clave en su proceso de enseñanza-aprendizaje y, para ello, se potencia una relación bidireccional en busca del máximo desarrollo competencial del alumnado. Una relación en la que ambos, profesor y alumno, se deben situar en un proceso dialógico horizontal.

La comparación de estos procesos de evaluación nos permite comprobar la confrontación de ambos en la forma de relación entre el profesorado y el alumnado. Sin embargo, en la evaluación tradicional, el alumnado es un agente pasivo y la relación con el profesor es vertical, supeditada a una relación de poder a través de la calificación. En este sentido, los procesos de evaluación formativa y compartida fomentan una relación horizontal, reflexiva y dialógica basada en el aprendizaje, con la finalidad de que el estudiante sea un agente activo y reflexivo.

Por todo ello, parece fundamental promover procesos de evaluación formativa y compartida realmente dialógicos, que permitan al alumnado crecer en su aprendizaje en un ambiente de reflexión, seguro, transparente y ético. Es necesario comprender cuáles son los principales aspectos de la evaluación formativa y compartida que fomentan dicha relación dialógica. Por estas razones, el objetivo del presente trabajo es presentar la experiencia de una alumna en formación inicial, tras vivenciar una asignatura desarrollada a través de evaluación formativa y compartida, analizando los aspectos asociados a la relación profesorado-alumna y la incidencia en su aprendizaje.

## **2. Definición del contexto**

En este trabajo, se narra la experiencia entorno a la evaluación vivenciada de una alumna del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, más concretamente, tras cursar una asignatura del primer curso mediante un sistema de evaluación formativo y compartido.

La estudiante había cursado anteriormente el grado de Maestro en Educación Primaria. Por ello, la vivencia, en torno a procesos de evaluación a lo largo de la trayectoria académica, ha sido más amplia que la que le podía ofertar un único curso académico. Esta experiencia le ha permitido vivenciar y adquirir un desarrollo crítico y consciente en torno a los procesos de evaluación.

La asignatura en la que nos centraremos es Pedagogía de la Actividad Física, cuyos profesores, responsable y colaborador, son miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación desde hace varios años. Esta materia se imparte en el primer

curso del Grado, concretamente en el segundo semestre. La asignatura busca mostrar y enseñar las bases pedagógicas de la educación en el ámbito de la actividad física, para conocer, entender y reflexionar sobre diferentes aspectos del ámbito educativo.

La búsqueda de la comprensión, asimilación y reflexión de conceptos se lleva a cabo a través de la elaboración de las distintas tareas propuestas a lo largo de la asignatura, organizadas todas bajo una metodología participativa del alumnado y en coherencia con un sistema de evaluación formativo y compartido, que más adelante serán explicados.

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

A continuación, se presentan los productos evaluables de la asignatura. Para conocer con más detalle en qué consisten estas producciones y sus principales características, se puede consultar la bibliografía especializada de la que se han extraído (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022).

**Tabla 6.**

*Listado de productos evaluables*

- Elaboración de “preguntas inteligentes”
- Trabajos de análisis y debate
- Diario de evidencias a través de vídeo tutorial
- Proyecto tutorado de aprendizaje a través de portafolios
- Exposición oral a través del formato Pecha Kucha

En todas estas producciones, la parte más importante se concentra en el proceso de evaluación, formativo y compartido, mediante el que se desarrollan dichas tareas a lo largo de la asignatura.

Al inicio de la asignatura, el alumnado recibe un documento en el que se detalla el sistema de evaluación, las producciones propuestas para su aprendizaje, en qué consisten y cómo se van a evaluar, los instrumentos de evaluación de cada una de las producciones y un calendario de entregas de las producciones, parciales y finales, para recibir evaluaciones, así como el formato en el que se recibirán. Todas las producciones son entregadas por el alumnado para su evaluación, al menos, una vez antes de la entrega final de calificación y son acompañadas por una autoevaluación mediante el instrumento. En función del feedback recibido por el docente en esa primera evaluación, el alumnado puede volver a entregarlo tantas veces como considere, al menos, hasta alcanzar un nivel mínimo de calidad. En todas estas entregas, el alumnado recibe feedbacks en base a los aspectos a

valorar establecidos en el instrumento correspondiente. Estos feedbacks se entregan y trabajan de diferente manera en función de la tarea presentada y el momento de desarrollo de la asignatura.

Los feedbacks se entregan a través de diferentes medios, en función de la producción. Los video-diarios son evaluados por el profesor mediante comentarios realizados a través de una aplicación de grabación de voz y pantalla. Esta forma de entregar la retroalimentación permite el profesor enviar un enlace de Google Drive donde el alumnado puede visualizar su evidencia, mientras escucha la voz del profesor dando feedback en diferentes momentos del vídeo. En el proyecto tutorado y las “preguntas inteligentes”, el feedback se realiza a través de comentarios escritos al margen del documento. Por su parte, para la exposición oral se produce un proceso de evaluación triádica (Pérez-Pueyo, 2015), donde las exposiciones son realizadas dos veces, una a mediados de curso, la cual es grabada. De esta forma, el profesor envía al grupo el vídeo de su exposición para que pueda autoevaluarse, les hace llegar los datos de la coevaluación de sus compañeros mediante el instrumento correspondiente y la evaluación del docente, esta última con comentarios narrados sobre cada aspecto a valorar. Por último, las tareas de análisis y debate no reciben un feedback individual, sino que son revisadas en gran grupo, dando la posibilidad a los pequeños grupos o alumnado individualmente que puedan resolver sus dudas a través de tutorías. Es importante comprender que, junto a los comentarios a través de los diferentes medios, el alumnado recibe el correspondiente instrumento de evaluación de cada producción con la heteroevaluación del docente junto a la autoevaluación realizada previamente por el grupo.

Los feedback tienen la intención de incitar a la reflexión por parte del alumnado y conseguir que sea él mismo quien encuentre los posibles errores en el vídeo o profundice en la explicación si es necesario, a través de revisar nuevamente la documentación. En este sentido, durante las primeras semanas los feedbacks son trabajados en clase. Se establecen espacios dentro de las clases para que el alumnado pueda resolver sus dudas junto al profesorado de una forma más concreta e incidir en la retroalimentación recibida, con la finalidad de que aprendan a encontrar los problemas y posibles soluciones. A medida que avanza la asignatura, estos momentos de trabajo cara a cara son menos necesarios, pues el alumnado va adquiriendo autonomía en el manejo de la evaluación.

## 4. Resultados y valoración de la experiencia

La evaluación formativa y compartida, a través de la cual se ha desarrollado la asignatura anteriormente presentada, supone una relación dialógica entre el profesorado y el alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los feedbacks ofrecidos al alumnado en cada una de las tareas posibilitan la interacción bidireccional profesorado-alumnado, aunque presentan diferencias en función de la forma de recibir el feedback y la utilización que se hace con él. Los vídeos con voz en off sobre las evidencias del vídeo-diario suponen escuchar el tono y la forma de dirigirse del profesor. Más allá de las facilidades que este tipo de feedback da al alumnado en cuanto a su comprensión, este formato aporta al alumnado un conocimiento sobre el grado de implicación y preocupación del docente por el trabajo presentado por el alumnado, a través de su competencia lingüística y comunicativa, lo cual resulta positivo para implicarse en tratar de seguir mejorando la producción.

Por otro lado, están aquellas correcciones y/o comentarios que se reflejan por escrito. Este tipo de feedback permite al alumnado comprender los aspectos que se deben modificar, el cual es positivo, aunque también suelen generar más dudas que el feedback explicativo recibido a través de grabaciones. Además, la relación profesorado-alumnado, a través de este tipo de feedback, se percibe más alejada, aunque sigue siendo evidente la preocupación del docente por el aprendizaje del alumnado, pero el formato pierde los matices comunicativos de la retroalimentación grabada. Es por estas dos razones que la utilización de este feedback se percibe más positiva para mejorar la relación docente-alumno, cuando se puede trabajar cara a cara en base a él, estableciendo un diálogo entre el alumnado y el profesorado sobre las dudas concretas del trabajo.

Por su parte, los feedbacks recibidos en gran grupo, a través de las tareas de reflexión y análisis, requieren de un trabajo previo de mejora de las relaciones entre el profesorado y el alumnado para que sean efectivos. Este tipo de tareas y el feedback recibido permite conocer el grado de comprensión de cada alumno en torno a los temas, pero en caso de dudas requiere de preguntar al profesor directamente. Para ello, es necesario haber establecido un clima de trabajo previo entre profesorado y alumnado, en el que éste último rompa definitivamente con experiencias anteriores y tenga la confianza para acercarse al profesorado a resolver sus dudas a través de interacciones dialógicas en clase o mediante tutorías.

## 5. Conclusiones

A través del análisis de esta experiencia de una alumna en formación inicial al cursar una asignatura diseñada y de un sistema de evaluación formativa y compartida, hemos podido comprobar que el formato y uso que se dé a los feedbacks pueden ser importantes para la mejora de la relación profesorado-alumnado y, con ello, el aprendizaje.

Ante la disyuntiva de recibir un tipo de feedback u otro y su uso, aportan más valor al aprendizaje aquellos ofrecidos de forma verbal y presencial. Además, permiten dar una mayor constancia de la preocupación del docente por el aprendizaje del alumnado y, por tanto, favorecer los procesos dialógicos entre ambos agentes durante el desarrollo de la asignatura. Sin embargo, hay que ser consciente de la dificultad que entraña el número de alumnos matriculados en la asignatura, en este caso más de 100, para poder dar este tipo de feedbacks y establecer procesos dialógicos cara a cara después de cada uno de ellos. Por ello, se considera positivo que estos espacios se creen principalmente al principio de la asignatura, pues permitirán al alumnado tener la confianza suficiente para acceder al profesorado más adelante cuando le surjan dudas al recibir la retroalimentación de manera escrita o en gran grupo.

## Referencias bibliográficas

- Barba-Martín, R. A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia & J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la educación física: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Inde.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>

- López-Pastor, V. M., Velasco, M. S., & Scott, S. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doaj.org/article/f5037f3db4474a28b7bd70424fe80f4b>
- López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E., Martín Pinela, J., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernardino, C., Martín, M. I., Manrique Arribas, J. C., & Marugán García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida. *Retos*, 10, 31–40. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- Martínez-Asanza, D. (2018). ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? *Revista Neuronum*, 4(1), 99-106. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/108>
- Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 1257-1288). Editorial de la Universidad de Cantabria.
- Santos-Guerra, M. Á. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Enfoques Educativos*, 5(1). <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Santos-Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea

## **Capítulo 19. Balance del Bloque III: Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado**

**Cristina Gil Puente (1)**

**Cristina Vallés Rapp (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

Este capítulo ofrece una síntesis de las reflexiones y discusiones planteadas en este bloque de capítulos titulado “Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado”. Se pretende proporcionar una guía práctica para futuras implementaciones y mejoras en el uso de estas estrategias de evaluación en el ámbito educativo, concretamente en la formación inicial de docentes.

A lo largo de este bloque, que incluye experiencias y análisis relacionados con prácticas evaluativas innovadoras, han surgido cuestiones fundamentales sobre las cuales reflexionar, entre ellas:

1. La efectividad de la retroalimentación como herramienta para mejorar el aprendizaje del alumnado.
2. La carga de trabajo que esta metodología representa para docentes y estudiantes.
3. Su contribución al desarrollo de la autonomía del estudiante.
4. La relación entre las bajas calificaciones en las pruebas finales y el uso de otros instrumentos de evaluación.
5. El impacto del modelo de evaluación triádica (profesor-estudiante-pares) en el aprendizaje y la implicación del alumnado.

A continuación, se sintetizan las principales conclusiones clasificadas por áreas temáticas, basadas en las experiencias descritas en los capítulos del bloque.

### Impacto de la Retroalimentación

La retroalimentación ocupa un lugar central en la evaluación formativa y compartida, pero surgen dudas sobre su impacto real en el aprendizaje:

- **Esfuerzo docente en el feedback:** Proporcionar retroalimentación cualitativa demanda un número significativo de horas. Aunque los estudiantes muestran avances durante el curso, sus resultados en pruebas finales suelen ser más bajos.
- **Retroalimentación cualitativa vs. cuantitativa:** Se prefiere el enfoque cualitativo, pero se debate si incluir una calificación en cada actividad podría aumentar la implicación del alumnado.
- **Eficiencia de las tutorías:** Las tutorías presenciales, orientadas a explicar el feedback, tienen un impacto positivo en los trabajos posteriores y las calificaciones finales. Esto también optimiza el tiempo invertido por el docente.

### Presencialidad y Motivación

La obligatoriedad de la presencialidad en ciertas actividades y tutorías parece ser clave para el éxito de este modelo.

- **Disminución de la presencialidad:** La pandemia de COVID-19 ha impactado negativamente en la asistencia, afectando la dinámica educativa. Recuperar el contacto “cara a cara” es esencial para fomentar la autonomía y la autorregulación de los estudiantes.
- **Motivación y diseño de actividades:** Para asegurar la asistencia, las actividades deben ser significativas y fomentar la participación directa del alumnado. Las competencias prácticas, en particular, son difíciles de adquirir sin un compromiso presencial.

### Carga Docente e Investigación

La implementación de la evaluación formativa y compartida enfrenta retos relacionados con la alta ratio de estudiantes y la necesidad de equilibrar la docencia con la investigación. Estos factores representan un desafío para garantizar la calidad en el proceso evaluativo.

### Aprendizaje y Autonomía

Las conclusiones obtenidas desde la perspectiva de los estudiantes destacan los beneficios y retos de este enfoque:

1. **Seguimiento constante y aprendizaje:** La evaluación formativa y compartida permite a los estudiantes tener un seguimiento continuo de su progreso, lo que contribuye a un aprendizaje más profundo.
2. **Preparación para pruebas finales:** Muchos estudiantes experimentan dificultades al enfrentar exámenes finales, pues estos no siempre reflejan adecuadamente las competencias adquiridas. Se recomienda realizar simulacros o ejercicios similares en clase para reducir la incertidumbre.
3. **Promoción de la autonomía:** Es fundamental proporcionar ejemplos guiados y feedback constante para enseñar a los estudiantes a aprender de sus errores. Esto promueve la reflexión y mejora su capacidad de autorregulación.
4. **Evaluación entre iguales:** Los alumnos de cursos superiores valoran la experiencia de evaluar trabajos de estudiantes más jóvenes, lo que refuerza su propio aprendizaje y sentido de protagonismo.

### Reflexiones Finales y Retos Futuros

El balance de este bloque resalta tanto los beneficios como los desafíos de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado:

- **Beneficios:** Este enfoque permite un aprendizaje más significativo, fomenta la autonomía y mejora la interacción entre docentes y estudiantes.
- **Desafíos:** Se enfrentan barreras importantes, como la carga de trabajo para docentes, la gestión de grandes grupos y la resistencia a nuevos modelos de evaluación.

Para avanzar en la implementación de estas prácticas, es necesario:

1. Diseñar estrategias sostenibles que permitan un equilibrio entre la carga docente y la calidad de la retroalimentación.
2. Priorizar la diferenciación entre evaluación y calificación, poniendo énfasis en los procesos y no solo en los resultados finales.

3. Progresar con la exploración de dinámicas de coevaluación y evaluación triádica para maximizar su potencial con el fin de mejorar el aprendizaje.

En definitiva y como conclusión de este bloque, en palabras de sus autores: la Evaluación Formativa y Compartida no es solo un método evaluativo, sino una herramienta que transforma el aprendizaje y el desarrollo profesional de futuros docentes.

## **Bloque IV.**

### **Evaluación Formativa y Compartida y metodologías activas**

El Bloque IV, titulado Evaluación Formativa y Compartida y Metodologías Activas, profundiza en la interrelación entre estas estrategias de evaluación y enfoques pedagógicos innovadores para enriquecer el aprendizaje. Los capítulos analizan experiencias como la combinación de la clase invertida con la evaluación formativa en la formación del profesorado, y la promoción de la alfabetización científica a través del análisis de noticias de actualidad. Se exploran herramientas como el portafolio digital colaborativo, aplicado en el doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y el uso de representaciones de contenidos en ciencias como recurso para el aprendizaje y evaluación en Educación Infantil. Además, se reflexiona sobre el Aprendizaje-Servicio como modelo formativo y su implementación en procesos de evaluación formativa desde la perspectiva docente. Este bloque destaca el potencial transformador de unir metodologías activas con evaluaciones centradas en el aprendizaje compartido.

## **Capítulo 20. Satisfacción del alumnado con la aplicación de la clase invertida y la evaluación formativa en la formación del profesorado**

### **Student satisfaction with the application of flipped classrooms and formative assessment in teacher training**

**Félix Enrique Lobo de Diego (1)**

**Sara Manrique Martín (1)**

**Juan Carlos Manrique Arribas (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid

#### **Resumen**

El aula invertida es un método pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase para facilitar otros procesos de adquisición de los conocimientos dentro de él. Para su mejor implementación, la evidencia sugiere la aplicación de una Evaluación formativa, continua y compartida para que contribuya a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo se valora la satisfacción que el alumnado ha declarado acerca de una experiencia basada en el “aula invertida” y el uso de “evaluación formativa y compartida” tras la cumplimentación de un cuestionario, después de cursar una asignatura en el Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Física. Como resultados más destacables de esta experiencia innovadora se indica que la integración de la evaluación formativa y compartida en el aula invertida contribuye a mejorar la adquisición de las competencias profesionales, se genera un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula y se involucra al alumnado en su proceso de aprendizaje.

## Palabras clave

Aula invertida; evaluación formativa; satisfacción; competencias profesionales.

## Abstract

The flipped classroom is a pedagogical model that transfers the work of certain learning processes outside the classroom and uses class time to facilitate other knowledge acquisition processes within it. For its best implementation, the application of formative, continuous and shared assessment is needed to contribute to improving the teaching-learning processes. This paper assesses the degree of satisfaction declared by the students, by filling in a questionnaire, after taking a subject in the Degree in Primary Education in the mention of Physical Education. The most noteworthy results of this innovative experience indicate that the integration of formative and shared assessment in the flipped classroom contributes to improving the acquisition of professional competences, generates a collaborative learning environment in the classroom and involves students in their learning process.

## Key words

Reversed classroom; formative assessment; satisfaction; professional competencies.

## 1. Introducción

La Educación Superior se enfrenta en la actualidad a un periodo de transición y desafío constante en los métodos pedagógicos y formativos que se emplean en el proceso de formación del estudiantado (Sangrà et al., 2022; Tim et al., 2023; Valdés & Gutiérrez-Esteban, 2023). Las tendencias actuales abogan por el empleo de métodos de enseñanza que permitan a los estudiantes desarrollar las competencias profesionales que les permitan desenvolverse con éxito, pero también, entre otras, las competencias y capacidades para tomar decisiones y resolver conflictos, relacionarse y comunicarse con los demás de forma efectiva, desarrollar el pensamiento crítico, adoptar la responsabilidad social y personal, y adquirir el compromiso ético, la autonomía, la creatividad, el pensamiento computacional y el trabajo colaborativo (Latorre-Coscolluela et al., 2021).

En este sentido, las metodologías activas, entendidas como aquellas formas de enseñanza en las que el estudiante está en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, que adquiere unos conocimientos previos para posteriormente conectarlos y transformarlos

en nuevos conocimientos, generando experiencias significativas. Entre los métodos activos de enseñanza aplicados en la Educación Superior que cada vez más se está aplicando en el contexto universitario destaca el Aula Invertida (*Flipped Classroom*). Este método pedagógico traslada determinados procesos de aprendizaje fuera del aula para que sea el propio estudiante quien los trabaje y estudie por su cuenta, de forma autónoma, a través del acceso a las informaciones provenientes de las páginas web, bases de datos, repositorios institucionales o cualquier otro medio de registro documental, para que después en el aula se utilice el tiempo asignado a la asignatura se ocupe en potenciar otros aprendizajes guiados por el profesor (Alastor et al., 2023; Wittmann & Wulf, 2023). Se trata por tanto de un enfoque pedagógico con fundamentación en la teoría constructivista del aprendizaje con el que se intenta aumentar la implicación y el compromiso de los estudiantes (Manrique, 2023). Este método de aula invertida favorece la coherencia entre los saberes a adquirir con los materiales y recursos utilizados (García-Hernández et al., 2019), como medio para la adquisición de las competencias transversales como específicas y conseguir así aprendizajes más significativos (Calderón et al., 2021). Por otro lado, Manrique (2023) destaca que el empleo del aula invertida en la formación inicial del profesorado de EF tiene como aspectos positivos el facilitar procesos de evaluación compartida al poder hacer un mejor seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una retroalimentación continua en la que el alumnado también puede intervenir. No obstante, aunque se genera una mayor autonomía en este colectivo también es considerado como un aspecto para tener en cuenta la sobrecarga de trabajo que le suele producir.

## 2. Definición del contexto

El estudio se ha desarrollado en la asignatura Educación Física y Salud de las titulaciones de Educación Primaria y Doble Titulación de Educación Primaria y Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia de la Universidad de Valladolid. Por tanto, se trata de una materia de cuarto curso, durante el primer cuatrimestre, y perteneciente a la mención de Educación Física con una carga lectiva de 6 créditos ECTS, de los que 2,4 corresponden a las clases teóricas y prácticas presenciales que los alumnos tienen y los 3,6 restantes son destinados al trabajo autónomo de los estudiantes a través de actividades individuales y/o grupales. En las clases prácticas asiste todo el grupo, mientras que en las clases teóricas el grupo de estudiantes está dividido en dos subgrupos.

La aplicación del método activo de aula invertida se desarrolla en la asignatura de la siguiente manera. Primeramente, se pone a disposición de los alumnos en la Plataforma Virtual de la Universidad los materiales en los que se encuentran los conceptos y contenidos que van a ser abordados. Tras ello, con la finalidad de certificar que los estudiantes han realizado ese trabajo autónomo, deben participar e intervenir en un foro de debate habilitado en ella. Este es un foro obligatorio y todos deben participar, así como manifestar su opinión, reflexión y sus dudas sobre los materiales trabajados (Manrique, 2023). En el Proyecto de Aprendizaje Tutorado y la actividad de Aprendizaje Servicio se realiza, por parte del docente, un seguimiento pormenorizado desde el planteamiento inicial, la resolución de dudas hasta la valoración final.

Por su parte, en la clase presencial se realizan los debates, se resuelven las posibles preguntas y se realizan las puestas en práctica de los Proyectos. En todos los casos, el profesor actúa como guía y facilitador de los aprendizajes. Estas dinámicas se realizan de forma individual y grupal para así poder adaptar las actividades propuestas a las características y ritmos de aprendizaje que presenta el alumnado.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

Para efectuar la evaluación de la asignatura se aplica un sistema de evaluación formativa y compartida. A través de ella se han aplicado diversos instrumentos a partir de unas rúbricas elaborados *ad hoc*, las cuales son completadas por los alumnos y el profesor (heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación). Además, en los primeros días de la asignatura se le ofrece al estudiantado las distintas vías y sistemas de evaluación para cursar la asignatura. Por un lado, se ofrece el sistema de evaluación continua, en el que se requiere el 90% de la asistencia regular a clase, más la entrega de los documentos y trabajos en los plazos acordados. En el caso de que estos no tengan la calidad suficiente se les da la posibilidad de rehacerlos en el plazo establecido de una semana. Al comienzo del proceso se le ofrece la posibilidad de participar para consensuar los criterios y porcentajes de evaluación y calificación con el profesor.

Por otro lado, existe otra vía denominada sistema de evaluación final, en la cual los alumnos deben realizar un examen final de los contenidos y conceptos que son abordados en la asignatura, más la elaboración de las evidencias grupales, que en este caso se harán de manera individual y serán revisadas en las fechas acordadas. Este sistema está

destinado a aquellos estudiantes que no asisten de manera continuada a clase, que no entregan los trabajos en las fechas establecidas o a aquellos que van por el sistema de evaluación continua y formativa pero que en cualquier momento deciden salirse de esa vía de evaluación (Manrique, 2023).

Para desarrollar la asignatura ajustada a los principios del aula invertida se han planteado una serie de actividades individuales y grupales que tiene cada una su peso en la calificación final (Tabla 1).

**Tabla 7.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje en la calificación %</b>
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (en grupo)	Rúbrica	30
Informes de sesiones prácticas (grupales)	Rúbrica	10
Cuaderno-diario de clase (individual)	Rúbrica	20
Prueba objetiva de cada bloque temático (individual)	Fichas de autocorrección	20
Proyecto de Aprendizaje Servicio (individual)	Escala valorativa	20
Ensayos (individual y optativo)	Rúbrica	Se añade a la calificación final hasta 10%

Elaboración propia.

#### 4. Resultados y valoración de la experiencia

La aplicación de la clase invertida y la evaluación formativa y compartida en este contexto ha resultado satisfactoria en su conjunto. Los resultados se han obtenido tras pasar al alumnado al final del cuatrimestre el Cuestionario sobre metodología y evaluación en la formación inicial en Educación Física de Castejón et al (2015), compuesto por una escala *Likert* de 0 a 4 puntos, donde 0 significa Nada y 4 representa Mucho, además de incluir las variables “no sabe” o “no contesta (Ns/Nc).

Los participantes valoran positivamente las ayudas que han recibido, tanto por parte del profesorado como de los propios compañeros, con una media de 3,21 y 2,95, sobre cuatro puntos, respectivamente. Consideran que la aplicación del aula invertida como método de enseñanza y aprendizaje ha sido innovadora, efectiva, sostenible y replicable, con

valores por encima de los tres puntos (3,01; 3,22; 3,29 y 3,42; respectivamente). Además, consideran que el sistema de evaluación utilizado ha contribuido al desarrollo de las competencias profesionales que les pueden ser útiles y significativas en su futuro laboral y para la vida (3,23).

En cuanto a la valoración de los participantes sobre el empleo de una metodología activa en su proceso de aprendizaje, manifiestan que es un método que ofrece alternativas (3,16), está centrado en el proceso y la importancia del trabajo diario (3,64), se mejora la tutela académica en cuanto al seguimiento y la ayuda prestada al alumnado se refiere (3,14), se adquieren aprendizajes funcionales y significativos (3,58), se aprende mucho más y permite mejorar la calidad de los trabajos académicos que son realizados en la asignatura (3,34) y se posibilita la interrelación entre teoría y práctica, con una puntuación de 3,38.

En cuanto al sistema de evaluación aplicado en el aula invertida, se valora que las calificaciones son más justas (3,05), se evalúan todos los saberes tales como el saber, saber hacer, saber estar o ser (3,42), se evalúan todos los saberes tales como el saber, saber hacer, saber estar o ser (3,52), se realiza un seguimiento más individualizado de la asignatura (2,80). Sin embargo, los estudiantes consideran que hay algo de desproporción entre la carga de trabajo y los créditos ECTS de la asignatura (2,26), aunque valoran que a través de este sistema de evaluación les proporcionan el participar en su propia evaluación (3,38).

## 5. Rendimiento académico

Se muestran en la Tabla 2 los resultados del rendimiento académico alcanzado por el alumnado en el último curso.

**Tabla 2.**

*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M.H.	Totales/Vías
Continua	0%	0%	18,37%	63,27%	6,12%	6,12%	93,8%
Mixta							
Final	6,12%	0%	0%	0%	0%	0%	6,12%
Totales por calificación	6,12%	0%	18,37%	63,27%	6,12%	6,12%	100%

Elaboración propia.

## 6. Carga de trabajo del profesorado y del alumnado

La carga de trabajo del profesorado (Tabla 3) se centra fundamentalmente en la corrección de los trabajos, que se realiza para emitir el feedback correspondiente tanto a

las actividades individuales como grupales. También la preparación de las clases con la selección y elaboración de los documentos que el alumnado va a leer y analizar ocupa bastantes horas, sobre todos en los meses previos.

**Tabla 3.**

*Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

Asignaturas de un único cuatrimestre						
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
<b>PC= preparación de clases</b>	20	8	6	6	5	45
<b>CD = corrección de documentos</b>	0	20	30	20	30	100
<b>MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado + Foro Campus Virtual</b>	4	4	4	4	4	20
<b>Totales</b>	24	32	40	30	39	165

Elaboración propia.

El trabajo del alumnado se reparte en las actividades individuales y grupales, entre las que destacan la dedicadas a la realización del diario de clase y la lectura de los documentos y a la elaboración del Proyecto de Aprendizaje Tutorado (Tabla 4). La media de horas que dedica el alumnado, sumadas a las presenciales, es de 90, 52 horas para los trabajos individuales y 38 para los grupales.

**Tabla 4.**

*Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo)*

**Tiempo de trabajo que ha supuesto**

	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
Lectura de textos, entradas en el Foro y realización del Diario de clase (Individual)	4	8	8	6	26
Informes de sesiones prácticas (Grupal)	4	3	3	3	13
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) (Grupal)	25	0	0	0	25*
Ensayos (Individual y opcional)	0	0	0	2**	2**
Estudio para el control de contenidos semanal (Individual)	1	2	1	1	5
Trabajo de la actividad de Aprendizaje-Servicio (Individual)	0	3	8	10	21
<b>Subtotales por meses</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>90</b>

Elaboración propia.

\*El PAT se realiza cuando al grupo le corresponda realizar la puesta en práctica y puede corresponder a cualquiera de los cuatro meses.

\*\*No se contabilizan en el total pues son muy pocos los alumnos que realizan este trabajo.

Horas totales trabajos individuales: 52 + Horas totales trabajos grupales: 38

En cuanto a la relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado (Tabla 5), se muestra que los que obtienen más alto rendimiento académico han dedicado casi el doble de horas que aquellos que han conseguido obtener la calificación de aprobado.

**Tabla 5.**

*Relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado*

Carga media de trabajo autónomo del alumnado en el cuatrimestre	Carga del alumno-a que menos y que más ha hecho en el grupo (en horas)	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor
90 horas	El que menos: 60 horas El que más: 120 horas		60 horas	83 horas	107 horas	120 horas

## 7. Conclusiones

La aplicación del aula invertida y la evaluación formativa en esta experiencia muestra una alta satisfacción tanto para el profesorado como alumnado. Entre otras razones se declara que las horas presenciales de clase se pueden destinar a trabajar los contenidos en mayor profundidad, a realizar debates u otro tipo de actividades que enriquezcan la formación de los futuros maestros de Educación Física. Además, la aplicación de una metodología activa en una asignatura de Educación Física supone un reto y aliciente al mismo tiempo para los estudiantes, puesto que, al ser una asignatura de eminente carácter práctico, la implementación y vivencia de una experiencia de este tipo facilitará que los futuros maestros no sean tan reticentes a la hora de emplear metodologías alternativas a la clase magistral. Además, la autonomía que se da al estudiantado para que sean ellos mismos quienes trabajen previamente los conocimientos y sean los protagonistas de su aprendizaje, repercute de forma positiva en una participación más activa en el aula y en el desarrollo de competencias profesionales. Sin embargo, conviene revisar el planteamiento y estructuración de la propuesta para que ésta no suponga una sobrecarga de trabajo para el alumnado. Una posible medida para ello podría ser reducir el número de trabajos individuales y tratar de dar mayor atención a los trabajos grupales y colaborativos que se desarrollan en la asignatura.

## Referencias bibliográficas

- Alastor, E., Martínez-García, I., Fernández-Martín, E., & Sánchez-Rodríguez, J. (2023). El aula invertida en Educación Superior como experiencia de innovación docente. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1), 66–81. <https://doi.org/10.17345/ute.2023.3517>
- Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., & Moody, B. (2021). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(6), 562-577. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823961>
- García-Hernández, M.L., Porto, M., & Hernández, F.J. (2019). El aula invertida con alumnos de primero de magisterio: fortalezas y debilidades. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 17(2), 89-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11076>
- Latorre-Coscolluela, C., Vázquez-Toledo, S., Rodríguez-Martínez, A. & Liesa-Orús, M. (2020). Design Thinking: creatividad y pensamiento crítico en la universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e28, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e28.2917>
- Manrique, J.C. (2023). Perspectiva del alumnado sobre el proceso de evaluación formativa y compartida utilizando la clase invertida como método pedagógico. En C. Pascual-Arias, M. Sonlleve & V.M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación formativa y compartida. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela* (pp. 77-84). Ediciones Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/63609>
- Sangrà, A., Arnold, D., & Gallifa, J. (2022). Liderazgo Y Tensiones En La Universidad: El Reto De Integrar La Educación Digital. *American Journal of Distance Education*, 36(1), 70-83. <https://doi.org/10.1080/08923647.2022.2027687>
- Stevens, T. M., Day, I. N. Z., den Brok, P. J., Prins, F. J., Assen, H. J. H. E., ter Beek, M., ... Vermunt, J. D. (2024). Teacher professional learning and development in the context of educational innovations in higher education: A typology of practices. *Higher Education Research & Development*, 43(2), 437–454. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2246412>

Valdés, V., & Gutiérrez-Esteban, P. (2023). Challenges and enablers in the advancement of educational innovation. The forces at work in the transformation of education. *Teaching and Teaching Education*, 135, 1-12.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104359>

Wittmann, S., & Wulf, T. (2023). Effects of flipped classes on student learning: The role of positively perceived instructor attitude towards students. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100735.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100735>

## **Capítulo 21. La evaluación formativa para promover la alfabetización científica del profesorado a través de noticias de actualidad**

### **Formative assessment to promote teachers' scientific literacy through current news**

**Cristina Gil-Puente (1)**

**Carmela García-Marigómez (1)**

**María del Mar Montalvo García (1)**

**Vanessa Ortega-Quevedo (2)**

(1) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

(2) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

### **Resumen**

Esta investigación recoge la implementación de una propuesta basada en la integración de la evaluación formativa y el desarrollo de propuestas de educación científica a través de noticias de actualidad en una asignatura sobre didáctica de las ciencias experimentales de la mención de Entorno, Naturaleza y Sociedad del grado de Maestro en Educación Primaria (EP) para potenciar el trabajo de las ciencias de manera contextualizada con la vida cotidiana. Los resultados reflejan que la carga docente es elevada, pero constituye uno de los elementos clave para que la dinámica empleada sea positiva y permita conseguir los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes obtienen un buen rendimiento, predominando la calificación de notable.

### **Palabras clave**

Evaluación Formativa; Didáctica de las Ciencias Experimentales; noticias; Formación Inicial de Maestros; Educación Primaria.

### **Abstract**

This research reports the implementation of a proposal based on the integration of Formative Assessment and the development of science education proposals through current news in a subject on didactics of experimental sciences of the Environment, Nature and Society mention of the degree in Primary Education (PE) to enhance the work of science in a contextualised way with everyday life. The results show that the teaching load is high, but it is one of the key elements for the dynamics employed to be positive and to achieve the learning objectives. Students perform well, with a predominance of "A" grades.

### **Key words**

Formative assessment; Didactics of Experimental Science; news; Pre-Service Teacher Education; Primary Education.

## **1. Introducción**

Se presenta una investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias experimentales (DCE). De forma concreta, se muestran los resultados de una experiencia basada en la evaluación formativa (López-Pastor, 2017) y en el diseño de una propuesta educativa a través de noticias de actualidad para fomentar el desarrollo de conocimientos sobre contenidos científicos y su didáctica (García-Carmona, 2014). Para ello, se contextualiza la experiencia realizada, así como los instrumentos empleados, los problemas detectados y los puntos fuertes encontrados para compartir ejemplos de buenas prácticas.

## **2. Definición del contexto**

La experiencia se implementó en el marco de la asignatura “Ciencia-Tecnología-Sociedad” (CTS) impartida en el 4º curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia. La asignatura, con carácter optativo (pertenece a la mención de Entorno, Naturaleza y Sociedad) y una carga total de 6 créditos ECTS, tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para que puedan llevar a cabo propuestas educativas que vinculen la ciencia y la tecnología con el entorno social para favorecer una adecuada alfabetización científica que permita a su alumnado participar de forma activa y crítica en las situaciones sociocientíficas que se producen en nuestra vida cotidiana, tanto en el ámbito público como privado. En este proceso se emplea la evaluación formativa y sumativa para verificar el progreso del

alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La docencia en el curso 2023-2024 la llevaron a tiempo completo una profesora con 17 años de experiencia en la asignatura y una profesora en formación.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

La experiencia seleccionada se lleva a cabo por diversas razones contextuales. En primer lugar, el alumnado posee un nivel formativo que le permite abordar el diseño de situaciones de aprendizaje en las que se relacione el currículo de ciencias con cuestiones de actualidad dando contexto y significado a los contenidos. En segundo lugar, ambas docentes poseen experiencia con este tipo de prácticas en el ámbito de la investigación y la educación. En tercer lugar, el empleo de esta práctica educativa permite en el marco de la asignatura entrar en consonancia con el contexto y la dinámica de la titulación. El diseño de propuestas educativas constituye una práctica común en el desarrollo de las asignaturas sobre didácticas específicas que conforman el grado. Por último, este tipo de proyectos suponen una vía ideal para conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos. El diseño de la propuesta educativa a través de la noticia de actualidad incentiva la participación del alumnado en su propio aprendizaje, algo fundamental si tenemos en cuenta la importancia del componente práctico en la DCE; la dinámica seguida reta al alumnado a diseñar secuencias innovadoras para su docencia y, además, coevaluar las propuestas de los compañeros lo que favorece interacciones que potencian el modelado de ideas y, por lo tanto, la construcción de conocimientos más profundos. El formato de entrega (presentación visual) fomenta la adaptación de la información a formatos propios de la Era Digital que reflejan de forma sintética las principales ideas y su conexión.

La actividad seleccionada como “buena práctica”, denominada “La noticia de actualidad”, posee una estrecha relación con el resto de las actividades que componen el programa de la asignatura (Tabla 1). Esta actividad forma parte de la vía procesual y formativa (continua).

**Tabla 8.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje en la calificación</b>
Proyecto de Aprendizaje Tutorado	<p>Cada grupo (2-4 alumnos) realiza e implementa un proyecto sobre la temática “Nuestra relación con los alimentos desde diferentes perspectivas” relacionada con los bloques de contenidos presentes en el área de ciencias de la naturaleza publicados en la legislación vigente. Una vez finalizado el trabajo, se lleva a cabo una exposición oral de los resultados. Las profesoras evalúan los trabajos escritos, las presentaciones y la evolución del proyecto a lo largo del curso.</p> <p>Los alumnos realizan una coevaluación de la exposición oral de sus compañeros y una autoevaluación del trabajo realizado. Para ello se les facilitaba una rúbrica.</p>	25
Informes de prácticas	<p>Con este instrumento, se busca el trabajo diario del alumnado y, por tanto, la constancia de su labor de estudio y compromiso.</p> <p>Los informes de actividades prácticas se entregan a lo largo del curso y las profesoras devuelven el informe corregido con una valoración global, correcciones y anotaciones al margen sobre el documento, señalando propuestas de mejora, aspectos positivos y negativos. El alumno puede aplicar su aprendizaje en los siguientes documentos que realice. Si el alumno quiere mejorar la práctica evaluada, podrá hacerlo siempre que esté justificado y con la autorización previa del profesor. Estos informes han sido elaborados en grupos de 2-4 alumnos y en determinadas sesiones prácticas se realizaron de forma individual, para tener en cuenta cómo el alumno es capaz de trabajar de forma autónoma.</p> <p>En algunas de las sesiones, como es el caso de la experiencia seleccionada, se ha realizado una coevaluación por grupos del informe de prácticas elaborado, y en otras de la exposición oral de los resultados obtenidos.</p>	60
Reflexión metacognitiva del aprendizaje alcanzado	<p>Con este instrumento se pretende evaluar los conocimientos, las habilidades y las actitudes adquiridas en la asignatura. El instrumento se basa en una escalera de metacognición para evitar la evaluación de contenidos memorizados y promover la reflexión a través de la retrospectiva personal.</p>	15

Elaboración propia.

Las características concretas de la experiencia “La noticia de actualidad”, seleccionada como “buena práctica” son como sigue. Se plantea la elaboración de una propuesta (dirigida a alumnos de Educación Primaria) para desarrollar la capacidad de promover la práctica de actividades que fomenten la alfabetización científica y el pensamiento crítico del alumnado. Es importante que los futuros maestros aprendan a dar sentido a los contenidos de ciencias para que el alumnado no perciba que son contenidos desvinculados de su vida, sin valor. Esto supone un reto en la enseñanza de las ciencias. Por ello, el trabajo se va a centrar en profundizar sobre diversas formas de aportar conocimientos sobre ciencia y tecnología al alumno de forma contextualizada y participativa y comprender la influencia de los medios de comunicación en la educación científica de las personas para llevar a cabo actuaciones que contribuyan a construir una ciudadanía crítica.

En el horario de la asignatura, se reservará un tiempo al inicio de la clase para que cada día un alumno exponga su trabajo. Durante la realización del proyecto los alumnos podrán hacer tantas consultas como sea necesario. El proyecto para desarrollar por el estudiante tendrá varias fases:

1. Localizar un avance científico que haya sido divulgado en medios no científicos (periódicos, redes sociales, informativos...) a ser posible en varios medios para contrastar la información que cada uno de estos aporta.
2. Se da respuesta a las siguientes preguntas: ¿Se trabaja un tema transversal de interés o un contenido curricular? ¿Con qué fin lo llevarías a tú aula? Establecer qué objetivos trabajar a través de dicha noticia desde la relación CTS.
3. Diseñar unas actividades que permitan abordar dichos objetivos.
4. Indicar el proceso de evaluación de la o las actividades propuestas.
5. Preparar una presentación de 10-15 minutos con el siguiente contenido: Breve explicación de la noticia. Enlace a los medios que la exponen y matización si hay diferencias en la presentación de la misma; contextualización de cómo se introduce en el aula. Curso, momento y forma de trabajo; objetivos propuestos; actividades y evaluación.
6. Compartir la presentación con el gran grupo a través de una “wiki” habilitada para ello en el campus virtual de la asignatura. Al no ser obligatoria la presencialidad

mediante este recurso digital todo el alumnado puede acceder a las presentaciones del resto de los grupos y proceder a realizar la coevaluación de las mismas.

Como instrumento y criterios de evaluación/calificación se emplea una rúbrica de coevaluación y heteroevaluación que incluye los siguientes criterios:

1. La noticia es actual.
2. La noticia presenta la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad.
3. Los objetivos propuestos se pueden lograr a través de las actividades programadas.
4. El contenido que se pretende trabajar se adecúa al nivel educativo al que va dirigido.
5. Las actividades planteadas son oportunas y enriquecedoras.
6. La evaluación planteada es pertinente y eficaz.
7. La presentación está bien organizada y refleja de forma clara y concisa la propuesta de intervención.
8. La presentación está elaborada con esmero.
9. El orador ha utilizado un lenguaje rico y cuidado.

Por último, cabe destacar que la implementación exitosa tanto de la “buena práctica” como del resto de actividades depende de la implicación del alumnado en el sistema de evaluación. Es fundamental que el estudiantado esté informado y comprenda desde el inicio los objetivos que se pretende que alcancen, así como los plazos establecidos para ello para que pueda autorregular su aprendizaje. La estructura y forma de trabajo es transferible a cualquier área y nivel educativo. Por lo tanto, se proporcionan vivencias transferibles a su trabajo como docentes para evitar que su futura praxis esté guiada por el peso de la pedagogía tradicional.

#### **4. Resultados y valoración de la experiencia**

El análisis de la experiencia implementada nos ha permitido valorar esta actividad como innovadora, efectiva, sostenible y replicable. El alumnado no conocía la posibilidad de trabajar los contenidos científicos a través de noticias de actualidad para favorecer un aprendizaje de las ciencia contextualizado y útil. Por lo tanto, han tenido que hacer frente a dudas e inquietudes desde soluciones creativas adquiriendo competencias para buscar

y contrastar información, conectar ideas y áreas de conocimiento, construir explicaciones, etc. Estos avances tendrán repercusión en su trayectoria como estudiantes y docentes por su carácter aplicado y transferible.

Durante el proceso pudimos observar que la coevaluación de la exposición del trabajo realizado permitía generar un buen clima de trabajo en el que se construían aprendizajes comunes a partir de las aportaciones individuales. El alumnado ha demostrado una gran implicación para seleccionar la noticia y desarrollar la propuesta. Los momentos de exposición enriquecen la experiencia y favorecen el fomento de una concepción positiva de la evaluación.

Respecto a este momento del proceso relacionado con la evaluación entre iguales, se detecta que los alumnos no se ven animados a hacer preguntas o sugerencias al compañero que ha expuesto su propuesta, lo cual puede ser debido a la cultura de aula centrada en las calificaciones que ha vivido el estudiantado a lo largo de su escolarización (Vílchez, 2011). Por ello, las docentes debían animar a los estudiantes a generar este diálogo. En este sentido, consideramos oportuno elaborar estrategias o recursos que potencien la asertividad constructiva y crítica para que los alumnos dejen de concebir estas situaciones como ataques personales o aportaciones que pueden perjudicar a la persona que expone.

## 5. Rendimiento académico

Los resultados obtenidos respecto al rendimiento académico (Tabla 2) reflejan que las calificaciones de la vía continua son predominantemente de notable. Es destacable que todos los estudiantes optan por esta vía de evaluación.

**Tabla 2.**

*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Susp.	Apr.	Not.	Sobr.	MH	Totales/Vías
<b>Continua</b>	0	0	22	55	11	11	100
<b>Final</b>	0	0	0	0	0	0	0
<b>Totales por calificación</b>	0	0	22	55	11	11	100

Elaboración propia.

## 6. Carga de trabajo del profesorado y del alumnado

La carga de trabajo del profesorado (Tabla 3) tiene un valor de 192 horas totales. Estos resultados revelan que la carga es elevada. La mayor parte del tiempo se dedica a preparar las clases (80 horas). Las clases, tanto teóricas como prácticas, se diseñan y planifican desde modelos didácticos constructivistas y de aprendizaje por descubrimiento. Por lo

tanto, la labor previa a la actuación en el aula es compleja. El establecimiento de una cultura de aula basada en estos modelos nos permite comprender, además, las horas destinadas a la corrección de documentos (50 horas) y a las tutorías (48 horas). Se realizan actividades diversas y se pretende dar retroalimentación continua y adaptada a las necesidades del alumnado para impactar en su aprendizaje y proporcionarles experiencias de aula que puedan replicar en su futura praxis.

**Tabla 3.**

*Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
<b>PC= preparación de clases</b>	10	20	20	20	10	80
<b>CD = corrección de documentos</b>	0	10	10	10	20	50
<b>MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado</b>	2	3	3	4	2	14
<b>Tutorías</b>	0	12	12	12	12	48
<b>Totales</b>	12	45	45	46	44	192

Elaboración propia.

En cuanto a la carga de trabajo del alumnado (Tabla 4), con un valor medio aproximado de 77 horas, podemos afirmar que no es elevada si tenemos en cuenta que nos encontramos ante una asignatura de 6 créditos (150 horas de trabajo). Por lo tanto, las actividades diseñadas son viables. Además, se trabaja activamente en las diferentes actividades de evaluación durante las sesiones presenciales.

**Tabla 4.**

*Carga de trabajo (en horas) para el alumnado para el total de la asignatura (valores de la media aproximada del grupo)*

<b>Tiempo de trabajo que ha supuesto</b>	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
<b>Lecturas y reseñas</b>	3	3	3	3	12
<b>Preparación y/o informes de sesiones prácticas</b>	10	10	10	10	40
<b>Trabajos e informes de temas</b>	1	4	4	3	12
<b>Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría)</b>	1	3	6	3	13
<b>Subtotales por meses</b>	15	20	23	19	77

Elaboración propia.

Los resultados de la Tabla 5 manifiestan que aquellos estudiantes que dedican un mayor tiempo al trabajo autónomo obtienen las mejores calificaciones.

**Tabla 5.***Relación entre la carga de trabajo (en horas) y la calificación del alumnado*

<b>Carga media de trabajo autónomo para el alumnado a lo largo del cuatrimestre, aparte de las horas lectivas</b>	<b>Medias de carga de trabajo en función de la calificación del alumnado</b>				
	Susp.	Apr.	Not.	Sob.	MH
77 horas	-	60	77	100	100

## 7. Conclusiones

Las profesoras valoran positivamente la experiencia pues el alumnado ha sido capaz de diseñar y exponer propuestas educativas que reflejan la estrecha interrelación entre la ciencia, la tecnología y la sociedad. Esto es fundamental en la consecución de una educación científica contextualizada que propicie competencias aplicables a la vida cotidiana. El alumnado, a través de la actividad, ha podido ampliar sus conocimientos sobre el contenido científico seleccionado y sobre su didáctica.

Se han tratado diversos temas como inundaciones, terremotos, la reciente “ola de calor”, etc. desde perspectivas útiles, variadas e interesantes teniendo en cuenta el entorno y nivel del alumnado al que se destinan las propuestas educativas.

Su nivel formativo y la experiencia adquirida a lo largo de su formación fomentado un nivel de concreción curricular de las propuestas coherente y justificado.

Los alumnos presentan opiniones positivas ante el desarrollo de la asignatura, tanto por el diseño y la implementación de las diversas actividades, como por el grado de aprendizaje y el sistema de evaluación de la asignatura en general. Afirman que, aunque el grado de exigencia y compromiso son elevados, este les permite mantener un trabajo y aprendizaje constante.

Por lo tanto, el sistema de evaluación promueve en el alumnado un nivel de compromiso alto que favorece que su rendimiento sea bueno. Su participación en todas las actividades aporta una visión real del trabajo que supone la labor docente. Por lo tanto, el sistema generado influye positivamente en su aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

García-Carmona, A. (2014). Naturaleza de la Ciencia en noticias científicas de la prensa: análisis del contenido y potencialidades didácticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 493- 509. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1307>

López-Pastor, V. M. (2017). Capítulo 1 evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje (pp. 34-69). En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (coords) *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

Vílchez, M. (2011). La cultura en el aula: la integración cultural. *Exedra*, (2), 91-104.

## **Capítulo 22. El Portafolio digital colaborativo como herramienta para la Evaluación Formativa en el doble grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte**

### **The Collaborative Digital Portfolio as a Tool for Formative Assessment in the Dual Degree of Primary Education and Physical Activity and Sports Sciences**

**Roberto Miranda-Ullán (1)**

(1) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Universidad Católica de Valencia. Valencia

#### **Resumen**

El portafolio es una herramienta cuyo potencial educativo y didáctico es extraordinario. De hecho, su uso junto a la aplicación de la evaluación formativa y compartida sirve para que el alumnado reflexione sobre su propia evolución y progreso en el proceso de aprendizaje dado que se centra en este, y no únicamente en el resultado. En la presente comunicación se recoge una propuesta centrada en el uso de un portafolio digital colaborativo en el Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia, concretamente, en la asignatura de Tecnología Aplicada a la Actividad Física. El objetivo de la propuesta se centra en implicar al alumnado en la elaboración de los materiales de estudio de la parte práctica de la asignatura. Los resultados de su aplicación muestran un aumento de la autonomía en la elaboración de la tarea y compromiso por parte del alumnado implicado.

#### **Palabras clave**

Tecnología aplicada a la actividad física; Portafolio digital; Portafolio colaborativo; Coevaluación.

## Abstract

The portfolio is an educational and didactic tool with extraordinary potential. In fact, when used in conjunction with formative and shared assessment, it encourages students to reflect on their own evolution and progress in the learning process. Unlike focusing solely on the outcome, this approach centers on the process. In the current proposal, we explore the use of a collaborative digital portfolio within the Double Degree program in Primary Education and Physical Activity Sciences at the Catholic University of Valencia. Specifically, this initiative is implemented in the subject of Applied Technology to Physical Activity. The proposal aims to engage students in creating study materials for the practical component of the course. The results of its implementation demonstrate increased autonomy in task development and commitment among the students involved.

## Key words

Applied Technology in Physical Activity; Digital Portfolio; Collaborative Portfolio; Peer-assessment.

## 1. Introducción

En la actualidad, el uso del portafolio en la enseñanza reglada se encuentra ya asentado. Diversas investigaciones avalan sus beneficios en torno a la construcción del propio conocimiento, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva del alumno (Arís-Redó & Fuentes, 2016; Farah-Ojeda et al., 2023; López-Meneses et al., 2017). Además, Klenowski et al. (2006) investiga su potencial en combinación con la evaluación formativa. Por otro lado, con respecto a los portafolios electrónicos grupales en la educación superior, López-Meneses et al. (2017), tras analizar más de 607 afirma que los portafolios electrónicos grupales mejoran la capacidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente, permiten la autorreflexión sobre el error, facilitan la autoevaluación y evidencian el progreso académico.

En este sentido, la aplicación de la evaluación formativa, tanto presencial como digital, por parte del docente va a permitir que los estudiantes reciban asesoramiento en diferentes momentos con el fin de que puedan supervisar su propio progreso e incrementar su percepción de aprendizaje. Esta percepción irá asociada a la mejora del aprendizaje adquirido, el cual será constatado a través de los identificadores y los indicadores de logro establecidos en los instrumentos de evaluación elaborados para la mejora de la evaluación

(López-Pastor, 2017). Como se verá en la propuesta, todo ello favorece los niveles de motivación y predisposición hacia el logro de nuevos aprendizajes, tal y como indican Bizarro et al. (2019).

Por todo ello se decidió implementar un proyecto de investigación-acción mediante el uso de un portafolio digital colaborativo en la asignatura de Tecnología Aplicada a la Actividad Física de Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. El objetivo de esta actividad fue implicar al alumnado, mediante un procedimiento pautado y reflexivo, en la elaboración de los materiales de estudio de la parte práctica de la asignatura. El objetivo principal del portafolio es que el alumnado mejore la calidad en la elaboración de los materiales y, por tanto, mejorar su capacidad de análisis, recopilación y síntesis de la información, además de contribuir al proceso de adquisición de las competencias específicas relacionadas con el contenido de la asignatura.

## 2. Definición del contexto

La presente experiencia tiene lugar en el Doble Grado de Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Católica de Valencia. En concreto, en la asignatura de Tecnología aplicada a la Actividad Física. Esta asignatura se encuentra en el segundo cuatrimestre del tercer curso y cuenta con 16 alumnos y 7 alumnas matriculadas, haciendo un total de 23. La relación entre el alumnado no es del todo fluida, existiendo subgrupos muy independientes con poca relación de colaboración entre ellos.

La guía docente de la asignatura establece tres resultados de aprendizaje a adquirir por el alumnado: (1) Manejar correctamente diferentes tecnologías relacionadas con los distintos ámbitos de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, (2) Seleccionar la herramienta tecnológica adecuada en función del objetivo en los distintos ámbitos de las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y (3) Aplicar normas de citación y formato para la elaboración de documentos académicos.

Para lograr la adquisición de estos resultados de aprendizaje se establecen contenidos relacionados a la aplicación y uso de la tecnología en los cuatro principales ámbitos de la actividad física. Estos son: la educación, la investigación, la gestión y el entrenamiento.

La estructura de impartición de los contenidos concretos se detalla en la tabla 1.

**Tabla 9.**  
*Organización de contenidos.*

<b>Bloque I. Educación</b>	<b>Bloque II. Investigación</b>	<b>Bloque III. Gestión</b>	<b>Bloque IV. Rendimiento</b>
<b>Tema teórico</b>	<b>Tema teórico</b>	<b>Tema teórico</b>	<b>Tema teórico</b>
Práctica: - Word - Moodle	Práctica: - Ebsco - Zotero	Práctica: - Excel	Práctica: - Kinovea - Longomatch

Los contenidos prácticos se imparten de la siguiente forma. Al comenzar la práctica de cada herramienta, se suben a la plataforma de aprendizaje varios recursos:

- Documento de instrucciones, donde se detalla todo lo que se llevará a cabo en la práctica, es decir, los contenidos relativos a ella, pero que no detalla cómo acometerlos.
- Materiales: serán archivos en diferentes formatos, en función de cada práctica. Por ejemplo, un documento de Word que el documento de instrucciones pedirá formatear o un archivo en formato RIS con referencias que habrá que importar a Zotero.
- Tarea de entrega, donde el alumnado entregará la práctica una vez finalizada.
- Instrumento de evaluación: documento de Excel que contiene una lista de control específica de la práctica realizada.

Durante la propia dinámica de aula el docente ejecuta los diferentes pasos que solicita el documento de instrucciones, al tiempo que explica cada uno de ellos. De este modo, el alumnado replica dichos pasos de manera individual en sus dispositivos.

### **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

Esta experiencia trata de resolver dos cuestiones. La primera, tras la impartición de esta asignatura a otros grupos anteriormente, se detecta que gran parte del alumnado en ocasiones no toma apuntes acerca de los pasos necesarios para resolver la práctica. Este hecho ocasiona que soliciten tutorías de repaso donde refrescar los pasos olvidados cuando se acerca la prueba con la que se les calificará o, simplemente, que suspendan esta prueba al no saber cómo prepararla. La segunda, el alumnado precisa de un aumento de conciencia de grupo mediante el establecimiento de rutinas de colaboración que fomenten las relaciones interpersonales y la responsabilidad grupal con el fin de mejorar el clima de convivencia del grupo-clase.

La guía docente establece tres actividades que determinan la calificación de la asignatura (Tabla 2).

**Tabla 10.**  
*Sistema de calificación de la asignatura.*

<b>Actividad</b>	<b>Porcentaje otorgado</b>
Pruebas prácticas	60%
Prueba teórica, final y escrita	30%
Trabajo autónomo	10%

Las pruebas prácticas corresponden a seis pruebas sobre las herramientas de Word, Moodle, Ebsco, Zotero, Excel y Kinovea, las cuales se realizan a lo largo de la asignatura. En ellas el alumnado debe demostrar su competencia con respecto al manejo de la herramienta respondiendo a preguntas cortas o tipo test que precisan de la ejecución de acciones vistas durante las prácticas para responder correctamente. Por otro lado, la prueba teórica se centra en un examen en la fecha de primera convocatoria en la que se evocan conocimientos teóricos acerca de los cuatro ámbitos de aplicación de la actividad física. Estos coinciden con los bloques de contenido expresados en la tabla 1. Por último, el trabajo autónomo comprende las entregas de los productos finales elaborados tras la ejecución de las prácticas en el aula.

Además de estas pruebas se establecen dos pruebas de evaluación formativa: (1) El alumnado tiene la posibilidad de entregar, antes de la fecha definitiva de entrega, el producto final asociado a cada práctica junto a su instrumento de evaluación. De esta forma el alumno se autoevalúa mediante la cumplimentación del instrumento y solicita la heteroevaluación al docente a través del mismo instrumento, pudiendo modificar el producto para su entrega definitiva.

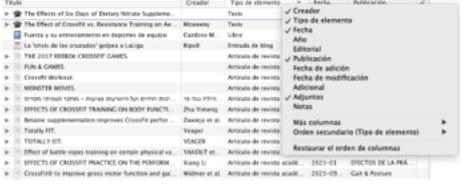
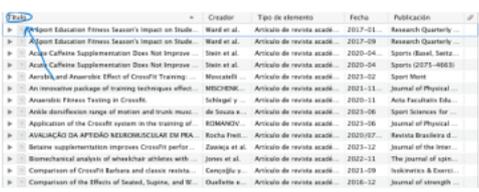
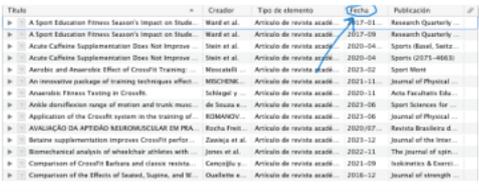
(2) La otra actividad de evaluación formativa es la que da sentido a esta comunicación, es decir, el portafolio colaborativo (Figura 1). Este portafolio pretende ser un manual detallado de uso de las seis herramientas que se evalúan en la asignatura, elaborado por el alumnado de la clase, organizado en parejas o tríos. Para ello, el alumnado tiene acceso desde la primera sesión a un documento compartido de Microsoft Word. En dicho documento aparece explicado el protocolo de actuación a seguir, así como una tabla de organización de los alumnos que forman cada grupo. Estos grupos se conforman por afinidad entre los estudiantes durante la primera sesión. De esta forma, antes de comenzar cada práctica, en el documento aparecen los ítems a rellenar relacionados con los contenidos de cada una de ellas, repartidos entre los grupos. Además, el alumnado no solo

tiene el rol de editor de los ítems, sino que también se le asigna ítems a revisar, editados por otros grupos. De esta manera, cada grupo cuenta con entre uno y tres ítems a editar y a revisar por cada herramienta.

**Figura 1.**

*Portafolio en proceso de revisión*

**PRÁCTICA ZOTERO**

№	Acción	Descripción
1	Mostrar un metadato determinado en las columnas de Zotero.	<p>Dentro de Zotero le damos al <u>click</u> derecho (en Mac <u>click</u> con dos dedos) sobre la barra de metadatos (título, creador, tipo de elemento, <u>etc</u>) y le damos <u>click</u> al metadato que queremos mostrar (si tiene un <u>ti</u>ck al lado del nombre es que está ya mostrado)</p> 
2	Ordenar las referencias en base a un metadato (alfabéticamente o numéricamente).	<p>Dentro de la biblioteca si se pulsa en título se ordenan los metadatos alfabéticamente.</p>  <p>Si se pulsa en la fecha se ordenan numéricamente.</p> 

**DANIEL** [Redacted]

Separar por pasos para que sea más visual y usar la tercera persona. Lo demás perfecto  
28 de marzo de 2024, 22:30

**ROBERTO** [Redacted]

El contenido de la explicación está bien. Es cierto que como dice el revisor, si lo separás en pasos es más visual. En cambio, la tercera persona no lo entiendo, sería "le da al click derecho", "al metadato que quiere mostrar". Creo que podés dejarlo con la primera persona del singular, pero si que podés organizarlo en pasos/ítems para mejorar su aspecto.  
3 de abril de 2024, 14:44

@mención o respuesta

---

**AITANA** [Redacted]

Bien

**ROBERTO MIRANDA ULLÁN**  
Correcto

@mención o respuesta

Así, tras la impartición de la práctica se establece un periodo en el que cada grupo tiene que cumplimentar los ítems asignados. Al finalizar este periodo comienza el de revisión, en el que los grupos coevalúan los ítems asignados mediante el establecimiento de comentarios de revisión en el documento. Durante este periodo el docente revisa dichos comentarios de coevaluación, de manera que, a la vez, evalúa el portafolio y el propio comentario de coevaluación. Tras finalizar este periodo se abre el último paso, en el que los alumnos editores deben mejorar los apartados que se les haya requerido. En la figura 2 se muestra un ejemplo de la organización y seguimiento de los periodos mediante código de colores. Los plazos de cada uno de los periodos dependen del cronograma general de la asignatura, pudiendo comprender desde tres a seis días. No obstante, la parte final de las sesiones se suele emplear en realizar dicha tarea, lo cual permite el dialogo y la explicación de aquellos comentarios de revisión reflejados en el portafolio que no

hayan quedado claros. Cabe destacar la importancia del rol del docente como mediador entre los grupos de edición y revisión y la gestión de los plazos.

**Figura 2.**

*Organización y seguimiento de periodos*

TABLA DE REPARTO GRUPAL DE TAREAS-													
GRUPO	ALUMNOS	WORD		MOODLE		EBSCO		ZOTERO		EXCEL		KINOVEA	
		Hace	Revisa	Hace	Revisa	Hace	Revisa	Hace	Revisa	Hace	Revisa	Hace	Revisa
A	1 Alumna												
	2 Alumna	1, 10, 19	2, 11, 20	6, 14, 22	7, 15	5, 18	8, 17						
	3												
B	1 Alumna												
	2 Alumna	2, 11, 20	3, 12, 21	7, 15	8, 16	1, 10, 19	9, 18						
	3												
C	1 Alumno												
	2 Alumno	3, 12, 21	4, 13	8, 16	1, 9, 17	2, 11, 20	1, 10, 19						
	3 Alumno												
D	1 Alumna												
	2 Alumna	4, 13	5, 14	1, 9, 17	2, 10, 18	3, 12, 21	2, 11, 20						
	3 Alumna												
E	1 Alumno												
	2 Alumno	5, 14	6, 15	2, 10, 18	3, 11, 19	4, 13	3, 12, 21						
	3 Alumno												
F	1 Alumno												
	2 Alumno	6, 15	7, 16	3, 11, 19	4, 12, 20	5, 14	4, 13						
	3												
G	1 Alumno												
	2 Alumno	7, 16	8, 17	4, 12, 20	23	6, 15	5, 14						
	3												
H	1 Alumno												
	2 Alumno	8, 17	9, 18	23	5, 21	7, 16	6, 15						
	3 Alumno												
I	1 Alumno												
	2 Alumno	9, 18	1, 10, 19	5, 21	6, 14, 22	8, 17	7, 16						
	3 Alumno												

En cuanto a los resultados obtenidos, es importante mencionar que esta experiencia se encuentra aún en desarrollo durante el segundo semestre del curso 2023-2024, por lo que aún no ha podido ser evaluada al completo por el alumnado ni el docente. No obstante, se ha realizado una encuesta de valoración de la asignatura tras más de dos meses de su impartición. En ella el alumnado valora como un acierto metodológico la implementación de este portafolio y su dinámica de cumplimentación y coevaluación. Únicamente un alumno manifiesta su deseo de que el portafolio fuese individual.

Para que la aplicación de esta actividad sea exitosa es necesario generar que el alumnado se implique en él, entendiéndolo, controlándolo y respetando sus plazos de entrega. Por ello, salvo que la clase tenga experiencia en procedimientos similares, precisa de ser explicado al comienzo de la asignatura mediante un proceso de andamiaje (Pérez-Pueyo et al., 2019). Es decir, debe hacerse un pequeño simulacro en el que el docente imparta un breve contenido sencillo y, en el aula, el alumnado complete los pasos descritos siguiendo las pautas del docente. Aun así, será necesario al término de cada sesión que el docente recuerde los plazos de entrega más cercanos para evitar despistes dados los constantes plazos diferentes que implica esta actividad.

## 4. Resultados y valoración de la experiencia

En el tiempo que se lleva aplicando esta experiencia se observa en el alumnado una adquisición de la rutina de trabajo con respecto al proceso, con ello, un aumento de la autonomía en la elaboración de la tarea. Además, el tiempo de elaboración y revisión ha disminuido con respecto al inicio, aunque sin duda, el aspecto más reseñable es la disminución de la cantidad de *feedback* que el docente precisa dar en el portafolio. Esto es debido a dos factores: por un lado, el aumento de concreción y calidad en la cumplimentación de los ítems y el aumento de calidad y profundidad en las coevaluaciones. Además, la media de las calificaciones de las cuatro pruebas prácticas realizadas hasta ahora (Word, Moodle, Ebsco y Zotero) supera los ocho puntos sobre 10, siendo una media de cerca de dos puntos más alta que en los grupos anteriores con los que no se aplicó el portafolio.

El inconveniente principal de esta actividad reside en que no guarda relación directa con la calificación de la asignatura debido a que se decidió incorporar el portafolio colaborativo tras finalizar el plazo de modificación de la guía docente, por lo que no se pudo asignar porcentaje de calificación alguno. Otra circunstancia por resolver es relativa al alumnado que sistemáticamente incumple los plazos de entrega fijados. Esta circunstancia no se contempló al plantear la actividad y, aunque por el momento no está sucediendo, este hecho podrá solucionarse en el siguiente curso cuando se le asigne un porcentaje de calificación a la realización del portafolio, lo cual proporcionará mayor motivación al alumnado para llevarlo a cabo. No obstante, si aun así siguiese dándose el caso y tras dialogar con esta parte del alumnado no se resolviese, se establecería un límite a partir del cual, de no seguir realizando las partes asignadas a tiempo, se retiraría el acceso al documento compartido, evitando que pueda aprovecharse del trabajo colaborativo de sus compañeros para su estudio personal.

## 5. Conclusiones

El uso de la evaluación formativa y compartida permite dotar al alumnado de un mayor protagonismo en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, atendiendo a las características del contexto y las competencias específicas relacionadas con el contenido de la asignatura de Tecnología aplicada a la actividad física, se aplican mecanismos de coevaluación para mejorar las relaciones interpersonales, mejorar la capacidad de reflexión del alumnado, y su implicación tanto dentro como fuera del aula.

La propuesta recoge el uso de un portafolio digital colaborativo con el fin de además mejorar los procesos de autorregulación y la capacidad de análisis y síntesis de los estudiantes. A lo largo de todo este proceso, el docente deberá supervisar, guiar, asesorar y asegurarse de que se cumplan los plazos y fechas límites marcadas, recordando la importancia de adquirir nuevas responsabilidades tanto grupales como individuales.

La propuesta presentada se considera una buena práctica docente tanto por el alumnado como por el profesorado de la asignatura. La progresión de la asignatura a lo largo del cuatrimestre es positiva siendo esta herramienta uno de los principales motivos.

### Referencias bibliográficas

- Arís-Redó, N., & Fuentes, M. (2016). La elaboración del portafolio a través del trabajo cooperativo y la autoevaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 9-28. <https://doi.org/10.35362/rie71214>
- Bizarro W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/45>
- Farah-Ojeda, J., Cillero-Fuenzalida, S., Sánchez, S. N., & Veas-Flores, A. (2023). El e-portafolio como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico y la profesionalización en jóvenes estudiantes de Trabajo Social. *Research in Education and Learning Innovation Archives*, 30, 1-18. <https://ojs.uv.es/index.php/realia/article/view/21871>
- Klenowski, V., Askew, S., & Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/02602930500352816>
- López-Meneses, E., Vázquez-Cano, E., & Jaén-Martínez, A. (2017). Los portafolios digitales grupales: Un estudio diacrónico en la Universidad Pablo Olavide (2009-2015). *Revista de humanidades*, 31, 123-152. <https://investiga.upo.es/documentos/5eb2892229995203e240fddf?lang=ca>
- 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 V. M. López-Pastor, & Á. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y*

*compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-69). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>

**Capítulo 23. Las representaciones de contenidos como recurso de aprendizaje e instrumento de evaluación formativa en la formación del profesorado de Educación Infantil en ciencias**  
**Content representations as a learning resource and formative assessment tool in the training of early childhood science teachers**

**Vanessa Ortega-Quevedo (1)**

**Carmela García-Marigómez (2)**

**María del Mar Montalvo García (2)**

**Cristina Gil-Puente (2)**

(1) Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

(2) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid)

### **Resumen**

En este estudio se expone la implementación de un instrumento denominado CoRe, como medio para favorecer el aprendizaje de contenidos científicos y su didáctica. A la utilización de este instrumento se le añade un proceso de evaluación formativa, con el fin de mejorar su uso y la reflexión sobre el conocimiento didáctico de los distintos contenidos científicos. Esta práctica de evaluación se llevó a cabo en la asignatura “Conocimiento del medio natural”, que se imparte en un doble grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía. Los resultados reflejan que la dinámica posee características que permiten valorarla positivamente por su potencialidad para favorecer la consecución de los objetivos de aprendizaje. La mayoría de los estudiantes de la vía continua obtienen un buen rendimiento, que se traduce en calificaciones de notable. La carga de trabajo del alumnado es adecuada, sin embargo, la carga de trabajo del docente es elevada, pero aceptable.

## Palabras clave

Evaluación Formativa; Didáctica de las Ciencias Experimentales; CoRe; Representación de contenido; Formación Inicial de Maestros; Educación Infantil.

## Abstract

This study includes the implementation of an instrument called CoRe as a means to promote the learning of scientific content and its didactics, to the use of this instrument is added a formative evaluation process in order to improve its use and reflection on the didactic knowledge of the different scientific content. This evaluation practice was carried out in the subject "Knowledge of the natural environment", which is taught in the double degree in Early Childhood Education and Pedagogy. The results show that the dynamic has characteristics that allow it to be positively valued for its potential to favour the achievement of the learning objectives. Most of the students in the continuous pathway obtain a good performance, which translates into outstanding grades. Students workload is adequate, however, teacher workload is high, but acceptable.

## Key words

Formative assessment; Didactics of Experimental Science: CoRe; Content representation; Pre-Service Teacher Education; Early-Childhood Education.

## 1. Introducción

Se presenta una investigación sobre una propuesta educativa para profesorado de Educación Infantil en formación basada en la aplicación de un instrumento denominado CoRe (*Content Representation* - Representación de Contenido). Loughran et al. (2006) establecen que el CoRe es un instrumento pensado para reconsiderar qué contenido de ciencias debe seleccionarse y cómo convendría organizarlo. En el presente documento se expone el contexto de la experiencia implementada, las características principales de las actividades realizadas en el seno de la asignatura, el sistema de evaluación diseñado e implementado, los problemas detectados y los aspectos positivos encontrados con el fin de compartir ejemplos de buenas prácticas.

## 2. Definición del contexto

La experiencia se implementó en el marco de la asignatura “Conocimiento del Medio Natural” impartida en el segundo curso del Doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. La asignatura, con carácter obligatorio y una carga total de 6 créditos ECTS, tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes las competencias oportunas para que puedan diseñar estrategias didácticas adecuadas a la naturaleza del ámbito científico a partir del currículo de Educación Infantil. De forma concreta, la asignatura pretende que el futuro profesorado conozca los contenidos científico-tecnológicos del currículo, así como su didáctica para promover el pensamiento científico, la experimentación y el interés hacia el medio natural desde las primeras etapas educativas. La docencia durante el curso 2023-2024 la llevaron a cabo dos docentes, una con 1,5 créditos ECTS y otra con 4,5. La experiencia seleccionada la implementó la docente con más carga, la cual cuenta con 5 años de experiencia en la formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Experimentales.

## 3. Explicación del sistema de evaluación formativa y compartida

La experiencia considerada como “buena práctica” se lleva a cabo por diversos motivos. En primer lugar, el alumnado se encuentra en un nivel formativo en el que necesita comenzar a adquirir conocimientos sólidos sobre los contenidos científicos y su didáctica. En segundo lugar, se emplea un instrumento, el CoRe, de reconocido prestigio dentro del área de didáctica de las ciencias experimentales (Bertram & Loughran, 2014; Käpylä et al., 2014) que la docente conoce tanto a nivel investigativo como educativo. Este instrumento se introduce en conjunto con las entregas de las prácticas de la asignatura y se acompaña de un proceso de evaluación formativa en el que se emplean rúbricas y comentarios sobre el documento para aportar la mayor parte de las retroalimentaciones. El proceso pretende que, a lo largo de todo el curso, se perfeccione el uso del instrumento, junto con la capacidad de organización y reflexión sobre el conocimiento didáctico de contenidos científicos. Por lo tanto, supone una gran herramienta para potenciar la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje, facilitando la consecución de los objetivos de la asignatura.

Como se indica en la Tabla 1, la asignatura cuenta con un sistema triple de evaluación y calificación. La mayoría de los estudiantes opta por la vía continua.

**Tabla 11.**  
*Sistema de evaluación y calificación de la asignatura*

<b>Sistema</b>	<b>A-Continua (n = 42)</b>	<b>B-Mixta (n = 1)</b>	<b>C-Final (n = 2)</b>
Requisitos de acceso	Seguimiento de las sesiones presenciales, entregas en fecha y forma, prueba final	Seguimiento de parte de las sesiones, entregas en fecha y forma de parte de las prácticas	Escaso o nulo seguimiento de parte de las sesiones, falta de entregas de las prácticas en fecha y forma
Actividades de aprendizaje	Clases teóricas, talleres, prácticas, dinámicas de aula	Algunas clases teóricas, talleres, prácticas, dinámicas de aula + prueba final	Prueba final y entrega de informes de prácticas el día del examen

*Nota.* Número total de estudiantes matriculados = 45. *n* = número de estudiantes matriculados. Elaboración propia.

La actividad seleccionada se encuentra estrechamente relacionada con el resto de las actividades que componen el programa de la asignatura (Tabla 2), para favorecer que el alumnado pueda establecer conexiones y alcanzar un aprendizaje más completo.

**Tabla 2.**  
*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

<b>Actividades de aprendizaje</b>	<b>Actividades e instrumentos</b>	<b>Porcentaje en la calificación</b>
Informes de prácticas CoRe: El alumnado realiza la tabla CoRe, incluyendo las ideas que se hayan acordado en la sesión práctica	Junto con la tabla CoRe, entregan una rúbrica de autoevaluación grupal. Esa misma rúbrica se emplea para la evaluación docente que se devuelve a la semana de la entrega de la práctica con la retroalimentación (anotaciones al margen sobre el documento, señalando propuestas de mejora, aspectos positivos y negativos). El alumno puede aplicar las mejoras en los siguientes informes CoRe.	A partir de la rúbrica de evaluación del docente se salta a la calificación. El conjunto de calificaciones de los informes tiene un peso en la calificación final del 25%. *
Informes de prácticas: Los informes de actividades prácticas se entregan a lo largo del curso.	A igual que en los informes CoRe se emplea una rúbrica como instrumento de autoevaluación y heteroevaluación. Junto con el informe se entrega una rúbrica de autoevaluación grupal. En una de las prácticas, además, se realiza una presentación en clase y el alumnado realiza una coevaluación.	A partir de la rúbrica de evaluación del docente se salta a la calificación. El conjunto de calificaciones de los informes tiene un peso en la calificación final del 15%. *
Prueba final	Se realiza una prueba final, en la que se incluyen aspectos teórico-prácticos, además de una tabla CoRe.	60%

*Nota:* \* Si un informe tiene un nivel de logro por debajo del mínimo para superar la práctica se da la opción a mejorar ese informe. La calificación máxima a la que se puede optar en este caso es acordada con los alumnos. En este caso fijaron un 6 como calificación máxima. Elaboración propia.

Las características concretas de la “buena práctica” se detallan a continuación. La actividad va asociada a la parte práctica de cada tema. Se realiza por grupos de trabajo de entre 3 y 5 personas, después de haber trabajado la teoría y el taller o práctica que lleva asociado. Durante las actividades, el alumnado tiene que establecer el nivel al que va dirigida la reflexión, las ideas sobre las que trabajar en relación con el tema trabajado. Por ejemplo, del tema Seres Vivos - Animales, una idea aceptable es la clasificación de animales mediante claves dicotómicas o el sentido del olfato. Una vez definido esto, tienen que pasar a resolver las preguntas que se plantean en la tabla.

La tabla CoRe recoge respuesta a las siguientes preguntas sobre distintas ideas o contenidos a trabajar alrededor de temas científicos. 1) ¿Qué pretendes que tus estudiantes aprendan de esta idea?, 2) ¿Por qué es importante aprender esto para tus alumnos?, 3) ¿Qué más sabes sobre esta idea que no pretendes que tus alumnos sepan (todavía)?, 4) ¿Cuáles son las dificultades o limitaciones para enseñar esta idea?, 5) ¿Qué sabes sobre el desarrollo cognitivo del niño que pueda afectar a la enseñanza/aprendizaje de estas ideas?, 6) ¿Qué procedimientos usarás para enseñar esta idea (e indica las razones por las que conectan con la idea)?, 7) Comprobar el aprendizaje o confusiones al que pueden haber llegado los niños (incluye una lista de posibles respuestas). Como instrumento y criterios de evaluación/calificación se emplea una rúbrica de evaluación que incluye los siguientes criterios: 1) Vocabulario y ortografía 1 (adecuación del vocabulario al registro académico y al área), 2) Vocabulario y ortografía 2 (ortografía y coherencia), 3) Organización y presentación de la información, 4) Cumplimiento de objetivos, y 5) Calidad del análisis.

Por último, cabe destacar que la implementación exitosa de la experiencia requiere que los estudiantes conozcan, desde un principio, qué es un CoRe, para qué les va a servir el instrumento como futuros maestros y cómo el docente va a emplearlo para evaluar su progresión durante la asignatura. Para ello, es necesario dedicar una primera sesión a tratar este tema y ver varios ejemplos de CoRe. Además, al inicio, es importante realizar esta dinámica en el aula para que el docente pueda proporcionar el *feedback* necesario y que los estudiantes adquieran cierta autonomía en la cumplimentación de los CoRe. En síntesis, es fundamental que el alumnado comprenda el sistema de evaluación establecido, los objetivos que se pretende que alcancen y la organización temporal.

Para finalizar, cabe destacar, que el instrumento empleado puede ser transferible a otras materias y asignaturas relacionadas con las didácticas específicas. Además, como se mencionaba con anterioridad el instrumento es útil para que el alumnado lo siga empleando en su futura práctica profesional.

#### **4. Resultados y valoración de la experiencia**

El análisis detenido y detallado de la experiencia implementada nos ha permitido llevar a cabo su valoración teniendo en cuenta diferentes características como el grado de innovación, efectividad, sostenibilidad y replicabilidad de la práctica llevada a cabo.

En primer lugar, la propuesta puede considerarse como innovadora debido a que, a pesar de que es un instrumento de uso extendido en el área, a modo de reflexión, no se detectan en la literatura investigaciones que apliquen este instrumento de forma longitudinal con diferentes temáticas y como parte de una práctica de evaluación que se extiende por la mayor parte de una asignatura y no se localiza en un tema concreto.

En segundo lugar, la propuesta permite potenciar en los alumnos competencias ligadas a la asignatura aunando tanto el dominio de contenidos, como el conocimiento didáctico de los mismos. Por lo tanto, podemos afirmar que es efectiva para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

En tercer lugar, la planificación de la actividad permite que el aprendizaje se adquiera de forma progresiva y acompañada. No se persigue que se aprendan contenidos de forma memorística, sino que apliquen todo lo aprendido en torno a una idea de forma muy concreta y sintética. Esto favorece la sostenibilidad del aprendizaje y su aplicación futura.

En cuarto lugar, la actividad se diseña para que el alumnado adquiera experiencias que pueda replicar en su futura praxis. El instrumento es aplicable en su futuro docente y si lo aplican pensando en la evaluación de su práctica docente les ayudará en su mejora como docentes.

Durante el proceso de recogida y análisis de la información para construir los resultados de la propuesta se han podido detectar, además, ventajas e inconvenientes del proceso. Por un lado, es necesario remarcar que el instrumento aporta mucha información útil para la evaluación de los grupos de trabajo. El carácter sintético del instrumento favorece que la tarea de evaluación sea asumible por el docente. Por otra parte, el instrumento potencia que el alumnado genere preguntas pertinentes en las sesiones teóricas y prácticas, y, por

tanto, se enriquece el clima del aula gracias a la participación activa. Por otro lado, el inconveniente principal lo ha constituido el tiempo dado que el alumnado no ha trabajado en los CoRe todas las ideas o contenidos posibles dentro de cada tema.

En este sentido, resultaría interesante para futuras implementaciones ampliar y compartir las ideas trabajadas en los CoRe para generar un aprendizaje más amplio y profundo. Y, además, introducir nuevos criterios de evaluación en la rúbrica para evaluar los CoRe que aborden los aspectos de cada una de las preguntas recogidas en la tabla CoRe.

## 5. Rendimiento académico

Los resultados obtenidos respecto al rendimiento académico (Tabla 3), reflejan que las calificaciones de la vía continua son predominantemente de notable. Por otro lado, los resultados obtenidos a través de la vía mixta se identifican con la calificación de “aprobado”. Por lo tanto, alcanzan un nivel de aprendizaje básico.

**Tabla 3.**

*Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)*

Vías	NP	Susp.	Apr.	Not.	Sob.	MH	Totales/Vías
Continua			20	64,44	2,22	2,22	93,34
Mixta			2,22				2,22
Final	4,44						4,44
<b>Totales</b>	<b>4,44</b>		<b>22,22</b>	<b>64,44</b>	<b>2,22</b>	<b>2,22</b>	<b>100</b>

Elaboración propia.

## 6. Carga de trabajo del profesorado y del alumnado

La carga de trabajo del profesorado (Tabla 4), refleja que la cantidad de tiempo destinada a las diversas labores docentes es elevada (192 horas). La mayor parte del tiempo se dedica a preparar las clases (80 horas), debido a que generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que propicien el trabajo autónomo, el aprendizaje significativo y la participación activa requiere tiempo por su complejidad. El tiempo destinado a la corrección de documentos (50 horas) y a las tutorías (48 horas) es también elevado, sin embargo, dado que el grupo cuenta con 45 estudiantes y uno de los objetivos docentes es proporcionar retroalimentación continua al alumnado, no resulta sorprendente.

**Tabla 4.***Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales).*

	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC= preparación de clases	10	20	20	20	10	80
CD = corrección de documentos	0	10	10	10	20	50
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	2	3	3	4	2	14
Tutorías	0	12	12	12	12	48
Totales	12	45	45	46	44	192

Elaboración propia.

En cuanto a la carga de trabajo del alumnado (Tabla 5), esta alcanza un valor medio aproximado de 70 horas. Podemos afirmar que no es elevada, si tenemos en cuenta que nos encontramos ante una asignatura de seis créditos ECTS. Por lo tanto, la programación didáctica diseñada e implementada es viable y asequible.

**Tabla 5.***Carga de trabajo para el alumnado (en horas mensuales, valores de la media aproximada del grupo)*

	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
Preparación y/o informes de sesiones prácticas	8	18	18	11	55
Estudiar para el examen	0	0	2	15	17
Subtotales por meses	8	18	20	26	72

Elaboración propia.

Por su parte, los resultados de la Tabla 6, ponen de manifiesto que una mayor dedicación a la asignatura se traduce en mejores calificaciones.

**Tabla 6.***Relación entre la carga de trabajo (horas) y la calificación del alumnado*

Carga media de trabajo autónomo para el alumnado en el cuatrimestre, aparte de las horas lectivas	Carga del alumno-a que menos y que más ha hecho en el grupo	Medias de carga de trabajo en función de la calificación del alumnado				
		Susp.	Apr.	Not.	Sob.	MH
70	El que menos: 50 El que más: 100	0-50; media 25	50-70 media 60	70-80 media 75	80-90 media 85	100

## 7. Conclusiones

La profesora valora positivamente la experiencia, ya que los resultados en informes de prácticas, especialmente los CoRe se aprecia una progresión que se ve reflejada en la

pregunta CoRe del examen final. El alumnado afirma haber aprendido diversos conocimientos didácticos y lo demuestra en las pruebas de evaluación. Además, se observa que, además del dominio didáctico, hay conocimiento sobre los fundamentos científicos de los distintos contenidos.

El rendimiento de los alumnos es bueno en una asignatura que incluye fundamentos y didáctica de las distintas ciencias experimentales (Biología, Geología, Física y Química), teniendo en cuenta el nivel de partida del alumnado. El grado de exigencia para alcanzar una calificación de sobresaliente o matrícula es elevado, pero varias estudiantes obtienen calificaciones notables cercanas al sobresaliente.

Por lo tanto, la introducción de este instrumento específico de la didáctica de las ciencias experimentales en el sistema de evaluación promueve una mayor comprensión por parte del alumnado y, por ende, su rendimiento es bueno. El sistema desarrollado de actividad y evaluación influye positivamente en su aprendizaje.

### Referencias bibliográficas

- Bertram, A., & Loughran, J. (2014). Planting the seed: Scaffolding the PCK development of preservice science teachers. In: H. Venkat, H. Rollnick, M. Loughran J., & M. Askew (Eds.), *Exploring Mathematics and Science Teachers' Knowledge: Windows into teacher thinking* (pp. 117-131). Routledge.
- Käpylä, M., Heikkinen, J. P., & Asunta, T. (2009). The Influence of content knowledge on pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31(10), 1395-1415. <https://doi.org/10.1080/09500690802082168>
- Loughran, J., Berry, A., & Mullhall, P. (2006). *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Sense Publishers

## **Capítulo 24. La visión del profesorado sobre el proceso de evaluación formativa utilizando el Aprendizaje-Servicio como modelo formativo**

### **Teachers' views on the formative assessment process using Service-Learning as a teaching model**

**Félix Enrique Lobo de Diego (1)**

**Juan Carlos Manrique Arribas (1)**

**Roberto Monjas Aguado (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, Segovia.

#### **Resumen**

La formación inicial del profesorado se emplaza como una etapa idónea que debe desarrollar las competencias profesionales a partir de la aplicación de unos modelos formativos en los que el alumnado sea el protagonista y que vinculen la teoría y la práctica con un contexto real. El objetivo de este trabajo es explorar el punto de vista del profesorado universitario sobre la aplicación del método pedagógico del aprendizaje-servicio (ApS) y la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado. Para ello se ha realizado una investigación cualitativa a partir del cuaderno de campo del profesorado universitario responsable de los proyectos de ApS. Los resultados muestran que la aplicación conjunta de este método pedagógico y la evaluación formativa consigue que el alumnado sea más responsable de la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje, mejorando su calidad y la adquisición de las competencias. Se concluye remarcando la necesidad de que se vivencien este tipo de experiencias en la formación inicial del profesorado.

#### **Palabras clave**

Aprendizaje-servicio; evaluación formativa; formación inicial del profesorado; experiencias significativas

## Abstract

Initial teacher training is an ideal stage for developing professional competencies through the application of training models in which the students are the protagonists and which link theory and practice with a real context. The aim of this work is to explore the point of view of university professors on the application of the pedagogical method of service-learning and formative assessment in initial teacher training. For this purpose, a qualitative research has been carried out based on the field notebook of the university professors responsible for the Service-Learning projects. The results show that the joint application of Service-Learning and formative assessment makes students responsible for the regulation of the teaching and learning process, improving the quality of learning and competencies. We conclude by stressing the need to include these experiences in initial teacher training.

## Key words

Service-learning; formative assessment; initial teacher training; meaningful experiences

## 1. Introducción

En la sociedad actual las universidades se posicionan como agentes comprometidos con la transformación social y educativa. Desde esta perspectiva, la formación inicial del profesorado se emplaza como una etapa idónea en la que se deben desarrollar las competencias profesionales a partir de la aplicación de modelos formativos en los que el alumnado sea el protagonista y que vinculen la teoría y la práctica, en un contexto real, dando respuesta a las necesidades profesionales y aportando sus conocimientos y experiencias a la comunidad (Daum et al., 2022; Lobo-de-Diego et al., 2024). En este sentido, el Aprendizaje-Servicio (ApS) es un modelo pedagógico que combina de manera significativa e intencionada el aprendizaje (tanto el curricular como el personal y social) con la acción de servicio en una comunidad (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022). De este modo, el aprendizaje es extrapolado a contextos y situaciones reales en las que la práctica se sustenta en cuatro ejes relacionados entre sí: 1) los intereses y acción del alumnado, 2) los intereses del profesorado, 3) la naturaleza de la materia curricular, y 4) el contexto en el que se realiza la acción (Chiva-Bartoll y Fernández-Río, 2022).

Bajo este prisma, la formación inicial del profesorado, en concreto la relacionada con el área de Educación Física, se convierte en el espacio ideal en el que aplicar este modelo

formativo a través de la actividad física. Con este modelo formativo se consigue que el alumno sea participante activo en su proceso de aprendizaje, conozca otras realidades y contextos en los que poner en práctica los saberes y contenidos curriculares a la vez que realiza un servicio en la comunidad para dar respuesta a una necesidad detectada, además de que se integra como contenido académico (Chiva-Bartoll et al., 2020; Gutiérrez et al., 2019).

En este modelo formativo se hace imprescindible aplicar un sistema de evaluación coherente con los objetivos de aprendizaje que se persiguen, como es el caso de la evaluación formativa (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Santos-Pastor y Martínez-Muñoz, 2019; Santos-Pastor et al., 2019). Este tipo de evaluación se centra en el aprendizaje del alumnado y en su desarrollo autónomo y contextualizado (Hortigüela-Alcalá et al., 2019), con una clara finalidad de mejorar los aprendizajes, además de que “contribuye a realizar una calificación menos credencialista y más insertada en este proceso, en consonancia con el modelo competencial que se le presupone a la enseñanza universitaria” (Manrique, 2023, p. 78). Esta aplicación de un sistema de evaluación formativa “no solo sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores), sino que también permite que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (López-Pastor, 2022, p.29). De este modo, tanto el profesorado como el alumnado adquieren valiosa información que les permita comprender y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Por tanto, el ApS y la evaluación formativa se hacen necesarios en la formación inicial del profesorado y así poder ofrecer al estudiantado experiencias y actividades auténticas y contextualizadas que promuevan aprendices críticos y reflexivos y favorezcan la posibilidad de llevarlo a la práctica en su futuro desempeño laboral.

A partir de estas premisas, el objetivo principal de este trabajo es explorar el punto de vista del profesorado universitario sobre la aplicación del método pedagógico del ApS y la evaluación formativa en la formación inicial del profesorado de Educación Física.

## 2. Metodología

En esta investigación se ha aplicado una metodología de corte cualitativo para así poder conocer en profundidad la realidad estudiada.

## **2.1. Participantes**

Los participantes de este estudio son tres profesores universitarios que durante el curso académico 2023/204 han desarrollado proyectos de ApS en dos asignaturas de la mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Educación de Segovia. Dos de ellos cuentan con amplia experiencia docente en el ámbito de la enseñanza superior y son expertos en las temáticas de evaluación formativa y ApS, y el otro profesor cuenta con más de cinco años de experiencia docente en el ámbito universitario y tiene experticia en la aplicación de sistemas de evaluación formativa.

## **2.2. Instrumento**

En este estudio de carácter exploratorio la información ha sido recolectada a través del cuaderno de campo del profesorado (Bisquerra, 2009). A través de éste se ha registrado la situación natural que estaba siendo observada por los profesores en el transcurso de las sesiones del Proyecto de ApS, recogiendo las ideas y experiencias destacadas, miedos, errores y problemas que iban surgiendo en el desarrollo de las actividades; así como las reflexiones derivadas de observación.

## **2.3. Análisis de la información**

La información recogida ha sido analizada con el programa informático de análisis cualitativo Atlas.ti versión 8. En él, las distintas experiencias y los significados atribuidos por parte de los investigadores han sido identificados, organizados y agrupados para una mayor comprensión de la realidad estudiada. En este procedimiento se identificaron redes y conexiones en los registros, los cuales han sido comparados de forma constante para establecer explicaciones y conclusiones de la información analizada.

# **3. Resultados**

En las siguientes líneas se van a presentar los resultados más destacados del estudio.

El profesorado señala que mediante la aplicación conjunta de una metodología activa como es el caso del ApS y un sistema de evaluación formativa se consigue que el alumnado sea el responsable de la regulación de su proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual repercute en una mayor motivación a la hora de diseñar, seleccionar y adaptar las actividades que posteriormente tienen que ejecutar con los colectivos con los que se desarrolla el proyecto de ApS.

*Antes de comenzar con la fase de intervención se les ha explicado los objetivos de aprendizaje que se persiguen para que ellos mismos adquieran responsabilidad y autonomía en el diseño y programación de la intervención, permitiendo de este modo que los estudiantes puedan dar su enfoque a las sesiones que van a realizar. Además, se les ha dado la libertad de escoger los colectivos con los que realizar la intervención y aunque muchos grupos querían trabajar con los mismos colectivos, la motivación y actitud ha sido positiva (Cuaderno del profesorado 01, p1.).*

La aplicación del ApS junto con los procesos de evaluación formativa nos permite dar a la asignatura y a las intervenciones que se realizan en ella un enfoque práctico y conectado con la realidad, especialmente la de los centros educativos y otros colectivos, en los que los estudiantes a través de la actividad física tienen una experiencia positiva y motivadora mientras desarrollan competencias docentes.

*En comparación con sesiones anteriores, los estudiantes están cada vez más cómodos con la puesta en práctica de la sesión y los participantes, y su implicación, tanto en la sesión como con los participantes es mayor, haciendo que el clima sea positivo y distendido. Los alumnos están teniendo en cuenta lo comentado en las tutorías y evaluaciones conjuntas que realizamos al finalizar cada sesión e incluso en la de hoy. Ellos mismos han estado bastante activos e implicados en su evaluación, proponiendo no solamente aspectos de mejora para la sesión, sino para ellos como docentes y coordinadores de la actividad (Cuaderno del profesorado 01, p.6).*

También se encuentra que el profesorado manifiesta la mejora del aprendizaje y de la práctica docente de los estudiantes a partir de la continua supervisión y el asesoramiento en el transcurso del proyecto de ApS. Para ello, la herramienta fundamental ha sido el feedback, tanto a nivel individual como colectivo, siendo este un instrumento útil, tanto para el profesorado como para el alumnado, de obtener información valiosa para el aprendizaje. A su vez, esto también permite al profesorado universitario ser crítico y reflexivo con su propia práctica docente y con el proyecto ApS, para de esta forma introducir cambios o modificaciones que permitan beneficiar aún más al alumnado y a los receptores de la intervención.

*Hasta el momento el desarrollo de las sesiones está siendo bastante positivo para el alumnado, siendo fundamental en su etapa de formación que reciban este tipo*

*de experiencias positivas mientras van desarrollando competencias docentes, las cuales gracias al feedback que les proporcionamos les vamos haciendo conscientes de determinados aspectos que les ayuden a mejorar su aprendizaje y su práctica docente. Todo ello sin darle importancia a la calificación o centrar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el resultado (Cuaderno del profesorado 01, p.3).*

Por otro lado, se encuentra que el profesorado indica que promover el conocimiento de otros modelos formativos y vivenciar experiencias de evaluación formativa es el punto de partida para que estos puedan realizarlas en su futuro profesional y así contribuir a la mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto auténtico y real. Asimismo, el profesorado valora muy positivamente el modelo de enseñanza y el sistema de evaluación aplicado en el proyecto con el alumnado, los cuales repercuten muy positivamente en la calidad y mejora de los aprendizajes y se remarca la necesidad de que este tipo de experiencias sean recibidas en la formación inicial del profesorado para que así estas prácticas puedan ser transferidas a su labor docente.

*En general, tanto el profesorado, como los estudiantes y los receptores de la intervención indican estar muy satisfechos con el proyecto. Desde el punto de vista académico, los estudiantes han experimentado una clara mejoría en sus competencias docentes e incluso algunos nos están proponiendo llevar a cabo algunas de las actividades realizadas en las siguientes intervenciones que se van a realizar en la asignatura, lo cual resulta fundamental para que en el futuro se decidan a aplicar esta metodología y evaluación en su labor docente (Cuaderno del profesorado 02, p.11).*

Conviene tener en cuenta que la utilización de los proyectos de ApS tiene también sus limitaciones. Por una parte, la dificultad de dar continuidad a los mismos:

*Las principales limitaciones son las derivadas del carácter puntual de la intervención. Sería deseable que el proyecto tuviera más continuidad y apoyo institucional (Cuaderno del profesorado 03, p.4)*

Por otra parte, la necesidad de que este tipo de experiencias tenga un mayor calado a nivel institucional:

*La Universidad, como institución, no tiene apenas influencia en el desarrollo de los proyectos, aunque los mismos se ven avalados por formar parte de un ámbito*

*académico reconocido socialmente y está dando lugar a iniciativas como estudios, grupos y redes de trabajo colaborativas, ... (Cuaderno del profesorado 02, p. 10)*

Y por último, relacionado con la evaluación formativa, la participación en la misma de las entidades y personas receptoras que toman parte en los proyectos ApS también debería ser revisada críticamente para mejorar en conjunto los proyectos que se llevan a cabo, dando mayor protagonismo a los colectivos que participan en los mismos en todas las fases de su desarrollo.

*Como principal debilidad, lo ideal sería poder llevar a cabo una sesión de evaluación conjunta: alumnado-entidades-personas receptoras del servicio, pero es complicado, ya que no es muy viable por tiempo. (Cuaderno del profesorado 03, p.9)*

#### 4. Conclusiones

La aplicación de una evaluación formativa en un proyecto de ApS resulta fundamental para que haya coherencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de ella se consigue que el alumnado regule su proceso de aprendizaje y sea autónomo, mientras se van desarrollando las competencias profesionales en un contexto real. De este modo se posibilita que haya un cambio de paradigma en la evaluación que resulte en un proceso de enseñanza y aprendizaje de mayor calidad, al recibir el estudiantado experiencias positivas y útiles de evaluación formativa que pueden ser contrastadas como buena práctica. A pesar de ello, es importante que el profesorado sea consciente del esfuerzo que se tiene que seguir realizando en la aplicación de este modelo de evaluación para que este pueda tener posibilidades de ser llevado a la práctica por los futuros maestros en su labor docente y como aspecto a mejorar, promover procesos de evaluación formativa en los que se dé voz a todos los participantes en los proyectos ApS y conseguir una mayor implicación institucional en los mismos.

#### Referencias bibliográficas

- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chiva-Bartoll, O., Capella-peris, C., & Salvador-García, C. (2020). Service-learning in physical education teacher education: towards a critical and inclusive perspective.

*Journal of Education for Teaching*, 46(3), 395-407.  
<https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733400>

Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Río, J. (2022). Advocating for Service-Learning as a pedagogical model in Physical Education: towards an activist and transformative approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(5), 545-558.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1911981>

Daum, D., Marttinen, R. & Banville, D. (2022). Service-learning experiences for pre-service teachers: cultural competency and behavior management challenges when working with a diverse low-income community. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(4), 396-408. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1891210>

Gutiérrez, D., Segovia, Y., Segovia, Y., García-López, L. M., García-López, L. M., Fernández-Bustos, J. G., & Fernández-Bustos, J. G. (2019). Integración del aprendizaje-servicio en el modelo de educación deportiva como facilitador de la transición a la educación secundaria. *PUBLICACIONES*, 49(4), 89-110.  
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i4.11730>

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.

Lobo-de-Diego, F. E., Monjas-Aguado, R., y Manrique-Arribas, J. C. (2024). Experiences of Service-Learning in the initial training of physical education teachers. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 17(35), 58-68.  
<https://doi.org/10.25115/ecp.v17i35.9688>

López-Pastor, V.M., Pascual-Arias, C., y Sonlleve, C. (2022). La Evaluación Formativa y compartida en todas las etapas educativas. En C. Pascual-Arias, V.M. López-Pastor y M. Sonlleve (Coords.), *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas* (pp. 27-29). Miño.

López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Buenas prácticas docentes*. Universidad de León.

- Manrique, J.C. (2023). Perspectiva del alumnado sobre el proceso de evaluación formativa y compartida utilizando la clase invertida como método pedagógico. En C. Pascual-Arias, M. Sonlleve & V.M. López-Pastor (Coords.), *Evaluación formativa y compartida. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela* (pp. 77-84). Ediciones Universidad de Valladolid.
- Santos-Pastor, M.L. y Martínez-Muñoz, L.F. (2019). La evaluación formativa y compartida en Aprendizaje-Servicio. Un ejemplo en formación inicial del profesorado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 595-600.
- Santos-Pastor, M.L., Martínez-Muñoz, L.F., y Cañadas, L. (2019). La evaluación formativa en el aprendizaje-servicio. Una experiencia en actividades físicas en el medio natural. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8(1), 109-118.

## **Capítulo 25. Balance del Bloque IV: Evaluación Formativa y Compartida y Metodologías Activas**

**Félix Enrique Lobo de Diego (1)**

**Roberto Monjas Aguado (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

En este capítulo se analiza el contenido del Bloque VI, titulado Evaluación Formativa y Compartida y Metodologías Activas. Los capítulos que componen este bloque exploran la integración de enfoques innovadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la relevancia de las metodologías activas y los sistemas de evaluación formativa y compartida para la adquisición de competencias profesionales en el contexto universitario. A lo largo de estas reflexiones, se pone en evidencia la necesidad de repensar la praxis educativa, fomentando aprendizajes más contextualizados, colaborativos y significativos.

### **Metodologías Activas y Evaluación: Transformando el Aula**

El bloque parte de la premisa de que la combinación de metodologías activas y sistemas de evaluación formativa y compartida contribuye a una transformación estructural en las dinámicas del aula. Esta transformación implica, entre otros aspectos, priorizar el trabajo grupal sobre el individual y superar la enseñanza puramente teórica o magistral. De este modo, se busca generar aprendizajes contextualizados y útiles que estén más cerca de la realidad de los estudiantes. Sin embargo, para alcanzar este objetivo, el profesorado debe reflexionar críticamente sobre su influencia en el logro de los objetivos de aprendizaje.

En esta línea, se subraya la importancia de una evaluación coherente y positiva, en la que el alumnado conozca desde el principio los criterios de evaluación y disponga de diversas vías para hacer seguimiento de su desempeño. Este enfoque permite que los estudiantes comprendan los objetivos a alcanzar y participen activamente en el proceso de aprendizaje.

El profesorado desempeña un rol clave como mediador del aprendizaje. A través de metodologías activas, se promueve no solo el desarrollo de conocimientos, sino también de competencias integrales que abarcan el *saber hacer*, el *saber ser* y el *saber estar*. Estas metodologías permiten articular modelos educativos que, además de abordar los contenidos curriculares, contribuyen a la formación integral del alumnado en competencias profesionales.

Desde esta perspectiva, el bloque destaca la necesidad de generar y visibilizar buenas prácticas educativas, de modo que puedan ser replicadas en diferentes contextos. Estas experiencias deben partir de una reflexión previa y considerar los contextos específicos en los que se aplican, ya que esto asegura su viabilidad y aceptación por parte de los distintos agentes educativos (estudiantes, profesorado y familias).

### **La Retroalimentación: Clave en el Proceso de Evaluación**

El feedback es señalado como uno de los pilares fundamentales en los procesos de evaluación formativa y compartida. En este modelo, el feedback no solo proviene del profesorado, sino que se distribuye progresivamente entre los estudiantes a través de la coevaluación, promoviendo aprendizajes más autónomos y colaborativos.

Al inicio de un proceso formativo, el feedback proporcionado por el docente debe ser detallado y constante, orientando al alumnado en sus primeros pasos. Sin embargo, a medida que avanza el desarrollo de contenidos y competencias, es el alumnado quien debe asumir un mayor protagonismo. Esto se traduce en la capacidad de dar y recibir feedback de calidad, enriqueciendo no solo el trabajo del compañero que lo recibe, sino también el aprendizaje de quien lo proporciona.

Este enfoque fomenta una retroalimentación rica y significativa que permita valorar las áreas de mejora en los trabajos realizados. De esta forma, se asegura un aprendizaje más profundo y una mejora continua en la calidad de los resultados obtenidos.

El bloque también reconoce los retos que conlleva implementar la coevaluación. Uno de los principales problemas radica en la desmotivación o inhibición de algunos estudiantes para evaluar de forma crítica y honesta a sus compañeros. Algunos temen represalias, ya sea de sus propios compañeros o del profesorado. Ante este desafío, el docente debe desempeñar un papel de guía, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades evaluativas y a superar posibles barreras emocionales o sociales.

A través de una orientación adecuada, se busca que el alumnado sea consciente tanto de las limitaciones de sus trabajos como de las oportunidades de mejora que surgen del proceso de evaluación. Este aprendizaje reflexivo es un componente esencial en el desarrollo de competencias profesionales.

### **Innovación en el Aula: El Rol de la Inteligencia Artificial**

Uno de los temas más actuales abordados en este bloque es el uso de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta educativa. La IA es presentada no como un reemplazo, sino como un complemento que puede potenciar el aprendizaje y el desarrollo de competencias.

La IA ofrece soluciones a desafíos significativos del contexto educativo, permitiendo a los estudiantes explorar sus capacidades y desafiar sesgos y estereotipos sociales. Por ejemplo, se pueden usar herramientas de IA para generar análisis críticos sobre las representaciones que perpetúan estereotipos, como en el caso de visualizar figuras científicas más diversas.

Además, la IA puede ser integrada en las aulas como una herramienta que, al ser utilizada de forma crítica y ética, mejore tanto el aprendizaje del alumnado como la labor docente. En este sentido, el profesorado también puede beneficiarse de la IA para ampliar su conocimiento y desarrollar prácticas más eficaces.

No obstante, la implementación de la IA en el aula debe hacerse con cautela y responsabilidad. Es crucial que el profesorado establezca criterios claros y sensatos sobre su uso, asegurando que esta herramienta se utilice de manera ética y en beneficio de todos los agentes educativos. Con un enfoque adecuado, la IA, en combinación con metodologías activas y sistemas de evaluación formativa, puede contribuir a aprendizajes más significativos y a un desarrollo integral del alumnado.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

El Bloque VI deja claras varias recomendaciones clave para la integración de metodologías activas y evaluación formativa en el contexto universitario:

1. **Fomentar aprendizajes contextualizados y significativos:** Priorizar actividades prácticas y colaborativas que conecten con la realidad del alumnado, promoviendo el desarrollo de competencias aplicables a su vida académica y profesional.

2. **Asegurar un feedback progresivo y enriquecedor:** Establecer un sistema en el que el feedback inicial provenga del docente, pero que progresivamente se traslade al alumnado a través de la coevaluación, fomentando la autorregulación y la colaboración.
3. **Superar las barreras en la coevaluación:** Actuar como guía para ayudar al alumnado a desarrollar habilidades evaluativas y superar posibles resistencias o miedos, asegurando que la evaluación entre iguales sea productiva y formativa.
4. **Integrar la IA de forma ética y responsable:** Aprovechar el potencial de la inteligencia artificial como herramienta complementaria para enriquecer los aprendizajes y promover una educación más inclusiva y actualizada, siempre bajo criterios éticos.

En definitiva, el bloque subraya que la sinergia entre metodologías activas, sistemas de evaluación formativa y herramientas tecnológicas como la IA tiene el potencial de transformar la enseñanza universitaria. Al centrar el aprendizaje en el estudiante y promover una participación activa y reflexiva, se sientan las bases para una educación más pertinente, inclusiva y eficaz.

## **Bloque V.**

### **Evaluación Formativa y Compartida por Competencias**

El Bloque V, titulado Evaluación Formativa y Compartida por Competencias, aborda la evaluación como eje central para el desarrollo de competencias tanto individuales como colectivas en diversos contextos educativos. Los capítulos exploran propuestas como el aprendizaje de la exposición oral mediante un enfoque longitudinal basado en la evaluación formativa durante la formación inicial del profesorado y la percepción del alumnado sobre sus competencias tras la implementación de estos sistemas. Asimismo, se presentan experiencias en escenarios de juegos corporales que vinculan la universidad con otros contextos educativos, reflexionando sobre buenas prácticas de evaluación formativa. También se analizan las percepciones del alumnado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte respecto a estos procesos, y se propone un modelo para identificar aprendizajes individuales dentro de tareas grupales. Este bloque destaca cómo la evaluación formativa y compartida puede actuar como un catalizador para el desarrollo integral de competencias clave en la educación superior.

**Capítulo 26. Aprender a hacer una exposición oral: Una propuesta longitudinal basada en la evaluación formativa y compartida durante la formación inicial**

**Learning to give an oral presentation: A longitudinal proposal based on formative and shared assessment during initial training**

**Ángel Pérez-Pueyo (1)**

**Carlos Gutiérrez-García (1)**

**David Hortigüela-Alcalá (2)**

(1) Universidad de León, León.

(2) Universidad de Burgos, Burgos

**Resumen**

El presente trabajo recoge una propuesta basada en la evaluación formativa y compartida para que el alumnado aprenda a realizar exposiciones orales durante su formación inicial. La propuesta está construida de manera longitudinal a través de la coordinación de tres asignaturas dentro del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. El profesorado de estas asignaturas ha procurado construir un camino formativo coordinado para el alumnado a través de sistemas de evaluación formativa y compartida. De esta forma, se presenta la propuesta que se está llevando a cabo para trabajar mediante la evaluación de forma progresiva a través de las tres asignaturas todas las competencias asociadas a las exposiciones orales y cuál ha sido su desarrollo hasta el momento actual. Los resultados presentan beneficios en el aprendizaje del alumnado en aquellas asignaturas en las que ya se ha implementado.

## Palabras clave

Evaluación formativa; evaluación compartida; exposiciones orales; formación inicial.

## Abstract

This work presents a proposal based on formative and shared assessment so that students learn to make oral presentations during their initial training. The experience is built longitudinally through the coordination of three subjects within the Degree in Physical Activity and Sport Sciences at the University of León. The teachers of these subjects have tried to build a coordinated formative path for the students through formative and shared assessment systems. In this way, the proposal that is being implemented to work on all the competences related to oral presentations through a progressive assessment across the three subjects is presented, and also how it is being developed at the moment. The results show benefits in student learning in those subjects in which it has already been implemented.

## Key words

Formative assessment; shared assessment; oral presentations; initial training.

## 1. Introducción

Las exposiciones orales suelen ser una práctica muy demandada en los estudios de formación inicial. Y es que la comunicación oral es una competencia fundamental que muchos egresados necesitarán para su futuro desempeño laboral, como, por ejemplo, el profesorado o los educadores físico-deportivos. En este sentido, muchas de las asignaturas que los estudiantes cursan durante su formación universitaria implican el desarrollo de trabajos que finalizan con su exposición de manera oral delante de otros compañeros para su posterior evaluación y/o calificación. Sin embargo, muchas veces se da por supuesto que hacer una correcta exposición oral es una parte inherente de la comunicación oral que el alumnado ya posee, lo que supone un error.

A pesar de la alta demanda de las exposiciones orales en la Educación Superior, en muy pocas ocasiones se le dedica tiempo y trabajo para que el alumnado aprenda a realizarlas correctamente (González-Ortíz, 2004). Son muchas las veces que se solicita una exposición al alumnado sin haber trabajado previamente los aspectos básicos de una presentación como son la organización del contenido, la expresión oral y no verbal o el

manejo del tiempo (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022). Por todo ello, resulta fundamental que la exposición oral también sea trabajada en su totalidad dentro de las aulas, como cualquier producto solicitado, para que el alumnado aprenda a realizarlo correctamente y adquirir así todas las competencias asociadas a ella.

En este sentido, la utilización de diferentes formatos de presentación puede facilitar el asentamiento progresivo de los aspectos a desarrollar en una exposición oral, tales como la expresión oral (tono, volumen, entonación...), la expresión no verbal (gestualidad, corporalidad...) o el dinamismo. Algunos formatos de presentación pueden ayudar al docente y al alumnado a darle importancia o valor a aspectos concretos de la presentación o a desarrollar otros de una manera más sencilla, con la finalidad de poder centrar la atención en las partes más complicadas o básicas de una exposición oral. Este es el caso del formato Pecha-Kucha. Las exposiciones a través de Pecha Kucha tiene un número fijado de diapositivas (20) y un tiempo máximo de exposición de las mismas (20 seg.), lo cual hace que se adquiera dinamismo al presentar, el uso de diapositivas se centre en información concreta (con poco texto, llamativa, visual...) y permite al estudiante aprender a focalizar la atención de su discurso o a trabajar la expresión no verbal (Fambuena & Hernández, 2019). Sin embargo, este tipo de presentaciones también requieren de un aprendizaje y asentamiento que permita al alumnado posteriormente poder desarrollar dicha competencia de forma autónoma.

La evaluación formativa y compartida resulta beneficiosa en el desarrollo del aprendizaje del alumnado asociado a las exposiciones orales. Tener unos criterios claros desde el principio de la elaboración de la exposición oral, así como poder trabajar sobre ellos durante el proceso, contribuye a su asentamiento, lo que puede reportar beneficios a medio y largo plazo en el alumnado. En este sentido, el formato Pecha Kucha ayudan a poder reflejar estos criterios en un instrumento que acompañe al alumnado para luego autoevaluarse o coevaluarse (Pérez-Pueyo et al., 2019).

## **2. Definición del contexto**

La experiencia que se desarrolla en este trabajo comenzó en el curso académico 21/22 y se está llevando a cabo en tres asignaturas, Pedagogía de la Actividad Física, Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física y Diseño y Análisis de la enseñanza de la Actividad Física, del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (CCAFD) de la Universidad de León. Las asignaturas que forman parte de esta experiencia suman

un total de 18 créditos y pueden considerarse el eje central de la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros graduados en CCAFD (Tabla 1).

**Tabla 12.**

*Asignaturas que conforman la experiencia*

<b>Asignatura</b>	Pedagogía de la Actividad Física	Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física	Diseño y Análisis de la enseñanza de la Actividad Física
<b>Tipo/Curso/ Trimestre</b>	Formación básica / 1er curso/ 2º cuatrimestre	Obligatoria / 3er curso/ 2º cuatrimestre	Obligatoria / 4º curso/ 1er cuatrimestre

Se ha procurado diseñar un camino formativo basado en la evaluación, para que el alumnado aprenda a realizar presentaciones y exposiciones orales. Para ello, el profesorado responsable de las tres asignaturas, miembros desde hace años de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación, han procurado presentar al alumnado un camino formativo coherente y coordinado a través de sus sistemas de evaluación (Barba-Martín et al., 2021).

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

A través de la coordinación entre las tres asignaturas se ha procurado facilitar al alumnado un aprendizaje progresivo para el correcto desarrollo de una exposición oral. Como se puede apreciar en la Tabla 2, el alumnado comienza con un formato Pecha Kucha, los instrumentos de evaluación con criterios sencillos y documentos de ayuda para la organización de su presentación. Los instrumentos para cada asignatura, así como sus diferencias para lograr la progresión del aprendizaje, han sido diseñados en común por los profesores responsables de las tres materias. A medida que va avanzando por las asignaturas de los diferentes cursos las exposiciones se van dirigiendo más hacia formatos libres, con criterios específicos dentro de los instrumentos y una mayor autonomía para la elaboración de la presentación, aspectos que le permitan ir profundizando poco a poco en el aprendizaje de una exposición oral una vez que ya domina los básicos.

**Tabla 2**

*Explicación del diseño longitudinal del sistema de evaluación para la exposición oral*

	<b>Pedagogía de la Actividad Física</b>	<b>Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física</b>	<b>Diseño y Análisis de la enseñanza de la Actividad Física</b>
Características de la actividad y	*Exposición grupal a través del formato Pecha-Kucha	*Exposición grupal con opción de formato libre o formato Pecha-Kucha	*Exposición grupal en formato libre

el sistema de evaluación	*Rúbrica de evaluación y calificación de la presentación y la exposición. Con niveles de logro básicos e ítems específicos *Documento de ayuda para construir y organizar una presentación *Exposición intermedia para autoevaluación (grabación y rúbrica), evaluación entre pares (rúbrica) y heteroevaluación (rúbrica y feedback) *Exposición final para calificación	*Rúbrica de evaluación y calificación de la presentación y la exposición. Con niveles de logro e ítems específicos. *Control de tiempo para formato libre *Exposición intermedia para autoevaluación (grabación y rúbrica), evaluación entre pares (rúbrica) y heteroevaluación (rúbrica y feedback) *Exposición final para calificación (con heteroevaluación	*Rúbrica de evaluación y calificación de la presentación y la exposición. Con niveles de logro e ítems específicos *Control de tiempo para 10min. *Exposición intermedia para autoevaluación (grabación y rúbrica), evaluación entre pares (rúbrica) y heteroevaluación (rúbrica y feedback) *Exposición final para calificación (con heteroevaluación
--------------------------	--	---	---

Elaboración propia.

Los instrumentos de evaluación que se utilizan en todas las asignaturas, con sus breves modificaciones, están basadas en la escala de valoración para la exposición oral con formato Pecha Kucha del grupo Actitudes (Pérez-Pueyo et al., 2018). Cada curso académico, desde el 20/21, el profesorado responsable de las tres asignaturas se reúne a principio de curso para valorar la puesta en práctica de las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación en cada asignatura del curso anterior y, de esta forma, procurar las modificaciones o ajustes necesarios en la propia asignatura y en las previas o posteriores en relación al camino progresivo ofertado al alumnado.

#### 4. Resultados y valoración de la experiencia

Actualmente, la experiencia se encuentra en proceso de desarrollo. Los resultados obtenidos hasta el momento en la asignatura de primer curso son positivos. El trabajo a través del formato Pecha Kucha supone un reto para el alumnado y requiere de tiempo para dominarlo. Sin embargo, la posibilidad de trabajar a través de la rúbrica de evaluación, con una exposición intermedia y obtener un feedback desde diferentes puntos de vista (coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación) le permite mejorar sus producciones finales en la exposición de calificación. A través del proceso de evaluación formativa y compartida el alumnado descubre sus mayores dificultades en la exposición

de evaluación y aprende a centrarse en ellas para tratar de mejorarlas, así como de potenciar los aspectos que mejor se le dan. Las exposiciones de calificación han obtenido siempre una calificación más alta que las exposiciones de evaluación para cada uno de los criterios, principalmente, para aquellos referidos al dinamismo de la presentación y al uso de la expresión no verbal.

## 5. Conclusiones

La experiencia presentada se encuentra aún en proceso de desarrollo. Para conseguir elaborar esta experiencia se ha necesitado de una coordinación entre los tres profesores responsables de las asignaturas, lo cual nos ha permitido dividir y organizar en diferentes cursos el aprendizaje necesario para que el alumnado pueda ir adquiriendo las competencias y conocimientos necesarios de forma progresiva antes de terminar sus estudios de Grado. Con base en la evaluación formativa y compartida, en cada curso se han desarrollado actividades, técnicas e instrumentos basados en los de años anteriores y cuya finalidad es asentar de forma escalonada en el alumnado las competencias necesarias para hacer una buena presentación y exposición oral; lo cual consideramos le será de utilidad para otras asignaturas del Grado, como el Trabajo Fin de Grado, así como para estudios postgrado, oposiciones o su futuro laboral.

## Referencias bibliográficas

- Barba-Martín, R. A., & Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.001>
- Barba-Martín, R. A., Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Implementación longitudinal de Evaluación Formativa y Compartida durante un grado universitario. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 39-41.
- Fambuena, I., & Hernández, R. M. (2019). *Aplicando PechaKucha en la Educación Superior: guía de elaboración*. Universitat de Valencia
- González-Ortiz, L. (2004). La comprensión y producción de la exposición oral como técnica didáctica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (5), 86-111.

Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela Alcalá, D., Hernando Garijo, A., Herrán Álvarez, I., Heras Bernardino, C., Garrote García, J., Sobejano Carrocera, M & Costeja Cros, G. (2018). Escala de valoración para la exposición oral con Pecha-Kucha (versión 2.0). *Grupo actitudes*.  
[https://drive.google.com/file/d/1KbZESj\\_W-3-SFZ\\_jRZ6GQRNijI2fnhAM/view](https://drive.google.com/file/d/1KbZESj_W-3-SFZ_jRZ6GQRNijI2fnhAM/view)

Herrán Álvarez, Carlos Heras Bernardino, Jorge Garrote García, Mario Sobejano Carrocera y Gloria Costeja Cros. (fecha completa). Título del artículo en el blog. Nombre del Blog. <http://url-del-blog.com>

Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Gutiérrez-García, C. (2019). La exposición oral con pecha-kucha desde la evaluación formativa. En A. Ramírez & M. P. Gutiérrez (coords.), *La evaluación educativa: entre la emoción y la razón* (pp. 104-123). Universidad de Córdoba

**Capítulo 27. Autopercepción de competencias del alumnado  
tras la puesta en práctica de un sistema de Evaluación  
Formativa y Compartida en la Formación Inicial del  
Profesorado**

**Students' self-perception of skills after the implementation of  
a Formative and Shared Assessment system in Pre-service  
Teacher Education**

**Miriam Molina Soria (1)**

**Víctor Manuel López Pastor (1)**

**Cristina Pascual Arias (1)**

(1) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), Segovia.

Apoyo del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid: “La Evaluación Formativa y Compartida en la educación. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela”

**Resumen**

El principal objetivo de este trabajo es comprobar si utilizar sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) influye en la adquisición de competencias de los alumnos de la Formación Inicial del Profesorado (FIP). Para ello, se analiza una asignatura de la FIP de Educación Infantil con 38 alumnos matriculados en la que se ofrecen tres vías de aprendizaje y evaluación: vía continua, vía mixta y vía final. Se utilizan tres escalas de autopercepción de competencias del alumnado (transversales, docentes generales y docentes específicas de educación física) validadas por Salcines et al. (2018) como instrumento de recogida de datos. Los resultados muestran que los alumnos se sienten más competentes al finalizar la asignatura, generalmente, en las competencias docentes específicas de Educación Física.

## Palabras clave

Evaluación Formativa; Evaluación Compartida; Formación Inicial del Profesorado; Autopercepción de competencias.

## Abstract

The main objective of this paper is to test whether the use of Formative and Shared Assessment (F&SA) systems influences the acquisition of competences of Pre-Service Teacher Education (PSTE) students. For this purpose, we analyse a PSTE subject in Early Childhood Education with 38 students enrolled in which three learning and assessment itineraries are offered: continuous, mixed and final. Three self-perception scales of student competences (transversal, general teaching and specific physical education teaching) validated by Salcines et al. (2018) are used as a data collection instrument. The results show that students feel more competent at the end of the subject, generally in the specific teaching competences of Physical Education.

## Key words

Formative Assessment; Shared Assessment; Pre-service Teacher Education; Self-perception of skills.

## 1. Introducción

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) tiene como principal finalidad mejorar el aprendizaje del alumnado, la práctica docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Una de las razones por las que implementar estos sistemas de evaluación en las aulas de la FIP es porque ayuda a la adquisición de competencias del alumnado (Gallardo et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

La Red Nacional de EFyC en Educación diseña y utiliza como instrumento de recogida de información tres escalas de autopercepción de competencias: (1) escala de competencias transversales; (2) escala de competencias docentes; y (3) escala de competencias específicas del profesorado de Educación Física, validadas por Salcines et al. (2018). Este instrumento utiliza una escala tipo Likert de 4 niveles: 1 (nada) – 4 (mucho). Existen varios trabajos que recogen los resultados de autopercepción de competencias del alumnado utilizando este instrumento: Amor y Serrano (2019), Cañadas

et al. (2018), Hortigüela-Alcalá et al. (2016), Molina et al. (2023) y Romero et al., (2016). En dichos trabajos se afirma que los sistemas de EFyC influyen positivamente en la adquisición de competencias del alumnado, tanto personales como profesionales.

Por ello, la pregunta de investigación que se plantea en este trabajo es: ¿Realmente los sistemas de EFyC influyen en la adquisición de competencias del alumnado de la FIP?

## 2. Definición del contexto

Este trabajo se lleva a cabo en la asignatura de Fundamentos y Didáctica de la Educación Corporal en Educación Infantil en la FIP de Educación Infantil de una universidad pública española. Se trata de una asignatura obligatoria y obligatoria que se imparte en el tercer curso de grado y tiene un peso de 6 ECTS (semanalmente: 1h de teoría, 1h de seminario y 2h de prácticas). La asignatura cuenta con 39 alumnos matriculados.

## 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

Como se puede apreciar en la Tabla 1, se recogen las tres vías de aprendizaje y evaluación que se ofrece al alumnado el primer día de clase.

**Tabla 1.**

*Vías de aprendizaje y evaluación ofrecidas al alumnado en la asignatura*

<b>Sistema</b>	<b>Continua</b>	<b>Mixta</b>	<b>Final</b>
<b>Alumno/as matriculados</b>		39	
<b>Nº alumno/as por vía</b>	30	7	2
<b>Requisitos para estar en cada vía</b>	Asistencia obligatoria, entrega de trabajos en tiempo y forma	Asistencia 50% Realización del PAT	Superar tres exámenes diferentes en la convocatoria
<b>Actividades de aprendizaje</b>	Todas	Solo PAT y los trabajos son voluntarios	voluntarias

En la siguiente tabla se expone un resumen de las actividades de aprendizaje que se realizan a lo largo de la asignatura y el peso en la calificación de cada una de ellas en la vía continua. Además, se añade el instrumento de evaluación con el que se evalúan los trabajos.

**Tabla 2.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación en la vía continua de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
1-PAT	-escala descriptiva (rúbrica)	30
2-Trabajo grupal sobre el currículum de EI y recensiones sobre lecturas	-escala descriptiva	20
3-fichas de sesiones prácticas	-escala descriptiva (rúbrica)	20
4-examen parcial	-plantilla de corrección "ad hoc"	20
5-mapas conceptuales	-escala descriptiva (rúbrica)	10

Elaboración propia.

Tanto la vía continua como la vía mixta se basan en un sistema de EFyC que aporta feedback de calidad al alumnado de forma constante, tanto en las clases presenciales como en los trabajos entregados. El alumnado tiene el plazo de una semana para mejorar cualquier trabajo corregido por el profesorado.

La vía final se basa en una evaluación final y sumativa que no requiere un seguimiento individualizado ni la entrega de trabajos a lo largo de la asignatura. Tienen que realizar tres exámenes diferentes (teórico, práctico y presentación y defensa de un PAT realizado), de forma que demuestren haber adquirido los mismos conocimientos y competencias que por el resto de las vías de aprendizaje.

## 4. Resultados y valoración de la experiencia

En la Tabla 3 se recogen los resultados de la autopercepción de competencias transversales al principio de la asignatura y al finalizar la misma. Estas tres escalas han sido elaboradas por todos los alumnos de vía continua y mixta.

**Tabla 3.**

*Resultados de la Escala 1 Competencias transversales.*

Escala I: COMPETENCIAS TRANSVERSALES				
ITEMS	Principio asignatura		Final Asignatura	
	Media	DT	Media	DT
1.1-Analizar y sintetizar	2,87	,629	3,48	,508
1.2-Organizar y planificar	3,23	,679	3,39	,667
1.3-Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa	3,50	,509	3,45	,506
1.4-Comunicarse gestual y corporalmente	3,37	,718	2,65	,551
1.5-Conocer una lengua extranjera	2,41	,682	2,97	,948
1.6-Utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el ámbito de estudio	3,20	,664	3,90	,301

1.7-Trabajar en equipo	3,63	,490	3,87	,341
1.8-Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)	3,76	,435	3,71	,529
1.9-Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)	3,17	,747	3,42	,620
1.10-Razonar de forma crítica y reflexiva	3,07	,640	3,55	,506
1.11-Desarrollar un compromiso ético	3,20	,714	3,55	,506
1.12-Desarrollar un aprendizaje autónomo	3,20	,664	3,48	,677
1.13-Adaptarse a situaciones nuevas	3,27	,640	3,55	,624
1.14-Desarrollar la creatividad	3,27	,640	2,87	,670

En la Tabla 3 se puede observar como la mayoría de las competencias aumentan la media aritmética al finalizar la asignatura, excepto en las competencias 1.3., 1.4 y 1.8. Este aspecto nos llama la atención, especialmente en la competencia 1.4.- *Comunicarse gestual y corporalmente*, ya que es algo que se trabaja en algunas de las actividades prácticas que se realizan en la asignatura.

Respecto a las competencias que tienen medias más altas al finalizar la asignatura, muchas están relacionadas con procesos didácticos que se llevan a cabo habitualmente en la asignatura (autorregulación de su aprendizaje, trabajo autónomo, capacidad de analizar de forma crítica las propuestas prácticas, tanto de forma teórica como práctica, etc.).

En la Tabla 4 se exponen los resultados de la autopercepción de competencias docentes al principio y al final de la asignatura.

**Tabla 4.**

*Resultados de la Escala 2 Competencias docentes*

<b>Escala II: COMPETENCIAS DOCENTES</b>				
	<b>Principio asignatura</b>		<b>Final Asignatura</b>	
	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
2.1. Conocer las características organizativas de los centros educativos	2,47	,571	3,03	,657
2.2. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2,67	,661	3,35	,608
2.3. Diseñar situaciones de aprendizaje	3,13	,571	3,45	,624
2.4. Animar situaciones de aprendizaje	3,13	,571	3,29	,461
2.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2,90	,607	3,26	,682
2.6. Diseñar estrategias de atención a la diversidad	2,90	,803	3,13	,718
2.7. Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2,87	,860	3,55	,568
2.8. Implicar al alumnado en su aprendizaje	3,33	,547	3,27	,640
2.9. Implicar al alumnado en la vida del centro	2,80	,610	2,87	,718
2.10. Participar en la gestión del Centro	2,43	,935	3,00	,894
2.11. Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a	2,86	,875	3,16	,860
2.12. Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a	2,93	,740	2,77	,762

2.13. Implicar a las familias en la vida del centro	2,70	,702	3,23	,717
2.14. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	3,14	,693	3,55	,624
2.15. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	3,10	,759	3,39	,715
2.16. Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	2,80	,714	3,19	,749
2.17. Poner en marcha procesos de investigación en el aula	2,70	,794	3,55	,506

Como puede observarse en la Tabla 4, las medias aritméticas suelen ser más altas en los datos de post-test, aunque en algunas de ellas las diferencias son mínimas. Suele tratarse de competencias que apenas se trabajan en la asignatura, como las relacionadas con la implicación de familias o gestión en los centros. En cambio, el desarrollo de experiencias educativas y la puesta en práctica de las mismas se realiza a lo largo de la asignatura, por lo que obtienen valores más altos.

Por último, en la Tabla 5, se muestran los resultados de las competencias específicas del profesorado de Educación Física.

**Tabla 5.**

*Resultados de la Escala 3 Competencias específicas docentes de Educación Física*

	<b>Escala III: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA</b>			
	<b>Principio asignatura</b>		<b>Final Asignatura</b>	
	<b>Media</b>	<b>DT</b>	<b>Media</b>	<b>DT</b>
3.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física	2,73	,785	3,32	,599
3.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2,70	,750	3,29	,739
3.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional	2,50	,630	3,32	,653
3.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor	2,73	,583	3,55	,568
3.5. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	2,93	,651	3,71	,461
3.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2,83	,531	3,77	,425
3.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3,53	,507	3,58	,564
3.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	2,69	,712	3,32	,702
3.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	3,03	,669	3,16	,735

3.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular.	3,07	,691	3,23	,717
3.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	3,00	,643	3,58	,502
3.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física	2,80	,761	3,48	,508
3.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	2,97	,615	3,48	,508
3.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	3,07	,640	3,28	,609

En esta escala, se encuentran las medias aritméticas más altas. Este resultado es bastante lógico, dado que se trata de una asignatura específica de Educación Física (Fundamentos de la motricidad en educación infantil). Como puede observarse, todos los ítems tienen una media aritmética más alta al finalizar la asignatura, por lo que las diferentes actividades de aprendizaje realizadas, y el sistema de evaluación formativa, parecen favorecer la adquisición de competencias específicas del área.

## 5. Conclusiones

Los resultados muestran que, en general, el alumnado se siente más competente al finalizar la asignatura que el primer día. Las medias aritméticas suelen ser más altas en los datos de post-test que en pre-test, en la mayoría de las competencias. Es especialmente relevante comprobar que los valores más altos se encuentran en la escala 3, referente a las competencias docentes específicas del área de Educación Física. Este resultado es lógico, dado que se trata de una asignatura específica sobre Educación Física en Educación Infantil.

Por tanto, parece que los sistemas de EFyC, junto con las actividades de aprendizaje realizadas, sí ayudan a que el alumnado mejore en sus diferentes competencias profesionales, ya que la percepción de competencia de los alumnos es mayor al finalizar la asignatura. Ahora bien, con los instrumentos de recogida de datos utilizados es difícil determinar hasta qué punto el desarrollo en la autopercepción de competencia se debe a los procesos de evaluación formativa realizados: seguimiento individualizado, recibir feedback constante y de calidad, procesos habituales de autoevaluación y evaluación compartida, etc. Esto es, entendemos que la explicación de los resultados es más bien de carácter multifactorial, y que se debe a la combinación del sistema de EFyC con las

actividades de aprendizaje que se realizan en la asignatura y la propia programación de la misma.

Este trabajo puede ser una aportación importante al campo profesional, ya que aporta evidencias de como la utilización de sistemas de EFyC en la FIP puede ayudar en un mejor desarrollo de las competencias profesionales del alumnado. Esta mejora parece ser más fuerte y clara en las competencias que tienen una relación directa con los contenidos de la asignatura.

Las principales limitaciones son dos: por un lado, que se trata de un caso único, con una muestra pequeña, y por otro, que no disponemos de instrumentos de obtención de datos lo suficientemente elaborados para diferenciar hasta qué punto los resultados se deben al sistema de evaluación y hasta qué punto a las actividades de aprendizaje desarrolladas. Como perspectiva, podría ser interesante realizar el estudio con una muestra más grande, para ver si los resultados se mantienen y por tanto podrían ser más transferibles a otros contextos. Por otra parte, sería interesante aplicar más metodologías de investigación, que pudieran establecer con más precisión hasta qué punto el sistema de evaluación ayuda en la generación de estos procesos de desarrollo de competencias profesionales.

### Referencias bibliográficas

- Amor, M. I., y Serrano, R. (2019). The generic competences in the Initial Teacher Training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XXI*, 21(1), 239-261. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21341>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L., y 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. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M., y Carter, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos*, 38, 417-424. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/75540>
- Hortigüela-Alcalá D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las

competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 20-42.  
<https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/issue/view/85>

Hortigüela-Alcalá, D., González-Villora, S., y Hernando-Garijo, A. (2021). Do we really assess learning in Physical Education? Teacher's perceptions at different educational stages. *Retos*, 42, 643-654.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.88686>

López-Pastor, V.M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/5999>

Molina, M., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D., Pascual-Arias, C. & FernándezGarcimartín, C. (2023). Formative and Shared Assessment and Feedback: an example of good practice in Physical Education in Pre-service Teacher Education. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 157-169.  
<https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1986>

Romero-Martín, M. R., Asún, S. y Chivite, 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.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>

Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., y Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de Educación Superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.  
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>

**Capítulo 28. La importancia de la Evaluación Formativa y  
Compartida en Escenarios de Juegos Corporales: una  
experiencia de buena práctica entre universidad y otros  
contextos educativos**

**The importance of formative and shared assessment in body  
play scenarios: an experience of good practice and other  
educational environments**

**Carolina Nieva Boza (1)**

**Lurdes Martínez-Mínguez (1)**

(1) Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona),  
Barcelona

**Resumen**

La experiencia se realiza en la asignatura de “Juego y Movimiento en Educación Infantil”, del Grado en Educación Infantil de la Universitat Autònoma de Barcelona. En esta buena práctica, se crean 7 grupos de estudiantes y cada uno de ellos se especializa en una tipología de juego corporal. Cada grupo debe diseñar y llevar a la práctica un escenario de juego específico con sus compañeros de la Facultad. Posteriormente, se implementan estos juegos corporales a participantes de 2 contextos distintos: 1 clase de niños de 4 años y 1 grupo de estudiantes del Grado Superior en Educación Infantil. Estos participantes vienen al gimnasio de nuestra Facultad a jugar en días distintos. En conclusión, se percibe una experiencia positiva y reflexiva por los distintos agentes, donde el proceso de evaluación formativa y compartida es un pilar clave para que el estudiante adquiera protagonismo en su propio proceso de aprendizaje.

## Palabras clave

Evaluación compartida y formativa; formación inicial; contextos educativos; juego corporal.

## Abstract

The experience is carried out in the subject “Play and Movement in Early Childhood Education”, of Early Childhood Education Degree at Autonomous University of Barcelona. In this good practice, 7 groups of students have to specialize in a specific typology of body play. Each group must design and implement a specific game scenario with their colleagues from the Faculty. Subsequently, these body plays are implemented to participants from 2 different environments: 1 group of 4-year-old children and 1 group of students from Early Childhood Higher Education. These participants visit our Faculty’s gym to play on different days. In conclusion, the different agents perceive as a positive and reflective experience, where the formative and shared assessment process is a key pillar for the student to acquire prominence in their own learning process.

## Key words

Formative and shared assessment; initial training; educational environments; body play.

## 1. Introducción

Dentro de la formación inicial, el profesorado es un pilar clave para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje impartidos en las asignaturas; es por ello que debe velar por el desarrollo de metodologías participativas y activas, donde la evaluación también tenga un papel clave en la adquisición de aprendizajes competenciales (Cañadas et al. 2018).

La creación de propuestas educativas que conecten la teoría con la práctica permite aumentar la motivación e interés del alumnado ya que perciben que es un aprendizaje más significativo para su formación como docentes, siendo una vivencia que pueden transferir a un futuro profesional cercano (Pascual-Arias et al. 2019).

Además, la realización de un proceso de evaluación formativa y compartida (EFyC) con metodologías activas, que conecten con otros contextos educativos, hacen posibles aprendizajes más auténticos (Martínez-Mínguez & Flores, 2014) favoreciendo que el estudiante sea más consciente de la adquisición de conocimientos. Dicha EFyC es

entendida como un proceso de retroalimentación de los distintos agentes educativos (Gutiérrez et al. 2018), donde se prioriza el recorrido que realiza el estudiante, por encima de una nota numérica (López-Pastor & Sicilia, 2017). A partir de la descripción de estos conceptos teóricos, se presenta la finalidad de la experiencia que es la de demostrar las competencias profesionales del docente en educación infantil, a través de la práctica de diferentes tipologías de juego corporal, en un contexto real.

## 2. Definición del contexto

Esta experiencia se realiza en la asignatura de “Juego y Movimiento en Educación Infantil” en el Grado de Educación Infantil (GEI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Es una optativa del 4<sup>a</sup> curso del GEI, de 6 créditos ECTS, y se está llevando a cabo en este 2<sup>o</sup> semestre (curso 2023-24).

Esta asignatura tiene dos grupos de 35 estudiantes, uno de mañana y otro de tarde. El objetivo principal es conocer diversas formas de juego corporal de 0 a 8 años, así como las necesidades de movimientos que se desencadenan en la primera infancia.

En esta comunicación se presenta una actividad de aprendizaje donde el alumnado universitario se organiza en 7 grupos de trabajo, y cada grupo se convierte en experto de una de las siguientes tipologías de juego corporal: sensorial, pre-simbólico, sensoriomotor, simbólico, oposición, reglas, y precisión y construcción. Durante la asignatura, los 7 grupos deben diseñar una sesión de escenario de juego e implantarla con los compañeros de su curso.

Desde hace dos cursos, el grupo de estudiantes de mañana invita a niños, de 4 años, de una escuela cercana al gimnasio de la Facultad de Ciencias de la Educación. En esta sesión con niños los estudiantes se encargan de preparar distintos escenarios de juego corporal y acompañarlos en su juego libre y espontáneo. Esta práctica se imparte en horario real de la asignatura, coincidiendo con el de la escuela. El grupo de tarde no puede hacerlo porque en su horario las escuelas ya están cerradas.

Este curso académico, el grupo de mañana continúa diseñando y preparando una sesión para los niños de esa escuela, y el de tarde, por primera vez, presenta sus escenarios de juego corporal a un grupo de estudiantes del Grado Superior en Educación Infantil (GSEI) de un instituto cercano, que están cursando la asignatura “Desarrollo Cognitivo y Motriz”, donde también están trabajando el concepto de juego corporal en la primera infancia.

### 3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida

Es una asignatura que, desde el primer día de clase, el profesorado presenta un proceso de evaluación formativa y compartida en las distintas actividades de aprendizaje. Concretamente, esta asignatura tiene 4 actividades de aprendizaje donde se exponen al inicio del semestre tanto las directrices de cada una de ellas como su instrumento de evaluación. La experiencia protagonista de esta comunicación es la actividad sobre el “diseño y programación de un escenario de juego corporal”.

**Tabla 13.**

*Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica*

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Diseño y programación de un escenario de juego corporal	Rúbrica de la plantilla del escenario de juego corporal	25%
Artículo de divulgación sobre el juego y movimiento	Rúbrica del artículo de divulgación	40%
Trabajo reflexivo “el arte de acompañar el juego corporal de los niños y niñas”	Rúbrica del trabajo reflexivo sobre el juego corporal	30%
Autoevaluación	Informe de autoevaluación	5%

Elaboración propia

Durante la asignatura se destinan 7 sesiones para que cada grupo presente su escenario de juego a sus compañeros. En estas sesiones, un grupo diseña e implanta su juego corporal, 5 grupos participan y 1 grupo observa. Una vez finaliza la sesión práctica se realiza un feedback entre el grupo-clase y la profesora. Es un feedback enriquecedor ya que se analiza la tipología de juegos observados, las relaciones entre ellos, el material utilizado, el acompañamiento del grupo, etc. Además, el grupo que expone debe haber presentado previamente su diseño del escenario de juego, donde se utiliza una misma rúbrica para que se autoevalúen y se heteroevalúe el proceso realizado.

En relación al grupo de mañana, el horario de la asignatura es de 8h a 10:30h. Durante la asignatura los niños vienen dos días al gimnasio, uno en el mes de abril (se presentan los 3 primeros juegos ya trabajados) y otro en junio (se implementan los otros 4 juegos). En estos dos días el horario se distribuye de la siguiente forma: de 8h a 9h, los estudiantes preparan la sesión de juegos corporales; de 9h a 10h, los niños vienen y juegan; de 10h a 10:30h, marchan los niños y el grupo de estudiantes realiza un feedback sobre la

experiencia que han vivido con sus compañeros y la profesora. Durante estas dos sesiones, hay unos grupos de estudiantes que presentan su escenario de juego y otros que solo observan.

En relación con el grupo de la tarde, el horario es de 18:30h a 21h, y los estudiantes de GSEI solo vendrán una sesión en el mes de mayo. Esa tarde se distribuirá de la siguiente forma: 18:30h a 19:30h, los estudiantes preparan la sesión utilizando dos gimnasios de la Facultad para poder exponer contenidos de los 7 juegos; de 19:30h a 20:30h, los estudiantes de GSEI participan en las propuestas de juego, acompañados por los universitarios que las han diseñado; de 20:30h a 21h se realiza un feedback conjunto por los estudiantes del GSEI i del GEI compartiendo las experiencias vividas.

### **3.1. Requisitos mínimos para llevar a cabo la experiencia**

Es necesario crear 7 grupos de estudiantes con un número de participantes similar y cada grupo debe encargarse de una tipología de juego diferente para que puedan ser los expertos de un contenido específico de la asignatura.

Al inicio de la asignatura, cada grupo debe firmar un compromiso de trabajo, responsabilizándose de las distintas tareas que deben llevar a cabo en la creación de un escenario de juego.

Deben realizar, como mínimo, una tutoría con la profesora donde el grupo debe venir con una propuesta de diseño de escenario de juego ya pensada.

### **3.2. Aspectos a tener en cuenta para su aplicación**

Antes de que les visiten los niños de la escuela o los estudiantes del GSEI, los grupos de expertos de tipologías de juego deben haber realizado un trabajo previo de diseño de un escenario de juego (donde deben haber hecho su autoevaluación); también deben haber implantado la propuesta de juego a sus compañeros de la asignatura en el gimnasio, recibiendo un feedback para conocer qué aspectos han sido acertados y qué aspectos se podrían mejorar.

Referente al grupo de mañana, es necesario tener un centro educativo cercano a la Facultad para que puedan visitar los maestros y niños el gimnasio en horario lectivo, y que el horario coincida con la asignatura, para facilitar la organización de la colaboración entre universidad y escuela.

Referente al grupo de tarde, es necesario que los estudiantes del GSEI tengan facilidades para acceder a la Facultad y que el horario de la asignatura coincida con el del GSEI, para facilitar esta colaboración.

### **3.3. Posibles elementos transferibles a otras experiencias**

A lo largo de la formación inicial del profesorado es enriquecedor conectar el contexto académico con otros centros vinculados a su futuro ámbito laboral; por lo tanto, unir asignaturas del GEI con una escuela o con estudiantes del GSEI permite ir más allá de una simple programación didáctica sobre un contexto ficticio. En el caso del grupo de mañana, los 7 grupos deben ajustar sus aspectos organizativos y su propuesta a las necesidades psicoevolutivas y de movimiento de niños de 4 años, siendo una situación educativa más motivadora y que les aporta una experiencia significativa y transferible para un futuro profesional cercano.

En relación al grupo de tarde, los estudiantes universitarios van a tener que compartir con otros estudiantes su conocimiento adquirido en estas 7 tipologías de juego, por lo tanto, van a tener que implicarse en un mayor grado para que puedan entender el porqué de sus propuestas y también conocer cómo desde el GSEI se presentan estas tipologías de juego corporal.

En los dos grupos de “Juego y Movimiento en Educación Infantil” tiene un papel fundamental la evaluación formativa y compartida, ya que permite al estudiantado tener un papel activo en todo momento, a la vez que reciben un acompañamiento por parte del profesorado, tanto a la hora de planificar su escenario de juego, como para elaborar la propuesta práctica a sus compañeros y posteriormente a otro contexto educativo. Además, durante este proceso de aprendizaje van a ser conscientes de qué aspectos competenciales necesitan mejorar y cuáles ya tienen adquirido un buen nivel competencial.

## **4. Resultados y valoración de la experiencia**

Es una experiencia valorada positivamente ya que permite al alumnado diseñar un escenario de juego corporal en grupo, y a la vez conocer otros 6 tipos de juego, tanto de forma teórica como práctica. Por lo tanto, se convierten en expertos de un contenido específico que posteriormente deben aplicarlo en una sesión práctica a sus compañeros de asignatura; además, después de esta práctica reciben un feedback sobre su propuesta, siendo más conscientes de los aspectos competenciales que deben mejorar y de sus aciertos. Por último, el hecho de poder implantar otra sesión sobre su escenario de juego

a unos niños o a otro colectivo de estudiantes, permite que sea una vivencia innovadora, al poder acercar y ajustar su conocimiento adquirido a otros participantes de contextos educativos distintos. Además, es una vivencia que fomenta la reflexión sobre la propia práctica de una forma más completa, percibiéndose los errores como una forma de aprendizaje y un medio para mejorar sus competencias profesionales. También, al ser sesiones de 2h y media, permite que se pueda realizar esta reflexión y valoración de una forma más detallada y exhaustiva el mismo día de la experiencia.

Paralelamente, se considera que es una experiencia efectiva ya que está acompañada de un proceso de aprendizaje significativo y una evaluación formativa y compartida, permitiendo una mayor consolidación de los contenidos presentados en la asignatura y su objetivo principal. Esta asignatura optativa continúa complementando otros contenidos teórico-prácticos de la educación corporal y psicomotriz ofrecidos a lo largo del GEI, percibiendo una unión y conexión entre ellos.

También se considera una experiencia sostenible al utilizarse procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y heteroevaluación, que permiten una mayor concienciación de cuáles son sus aspectos claves y qué otros deben mejorarse.

Después de la evaluación realizada entre los responsables de los agentes externos y el profesorado de la asignatura se considera que sería muy aconsejable replicarla en otras asignaturas de formación inicial del profesorado. Para ello se trataría de ajustarse a las necesidades de los agentes externos a través de algunos contenidos específicos de otras áreas, desde una mirada competencial y significativa.

Como aspectos positivos de esta experiencia, en este tercer curso se ha conseguido realizar una vivencia similar con el grupo de estudiantes de tarde ya que deben de implantar su propuesta de escenario de juego a un colectivo de participantes diferentes de lo habitual y cercanos a su futuro profesional laboral. Este aspecto fue uno de los resultados a mejorar que se valoró el curso pasado. Y a pesar de todavía no haber realizado esta sesión conjunta con el GSEI, el proceso que están viviendo los estudiantes ya está siendo enriquecedor debido a que se percibe un mayor compromiso e implicación, por parte de los grupos, en sus propuestas de escenarios de juegos corporales.

Por otro lado, otro aspecto que se ha conseguido mejorar, referente al curso pasado, es aumentar el número de sesiones de los niños de la escuela. El año pasado vinieron a jugar 50 niños en las dos sesiones prácticas (en cada sesión vino un grupo-clase) y este año

serán 100 niños (en cada sesión vienen 2 grupos-clase); este incremento de participación era una petición de la escuela y la 1ª sesión que hemos realizado en el mes de abril ha sido un éxito, donde se han organizado los 2 grupos de niños en los 2 gimnasios de la Facultad, de forma simultánea.

## 5. Conclusiones

Este es el tercer año que en la asignatura de “Juego y Movimiento en Educación infantil” se imparte la colaboración con la escuela infantil y la valoración de la experiencia continúa siendo positiva. Es cierto que todavía no ha finalizado el semestre y por lo tanto sólo se ha vivenciado una 1ª sesión con niños, pero los protagonistas que participan ya han mostrado una buena percepción de esta práctica.

El alumnado universitario considera beneficioso que sea un trabajo grupal ya que pueden compartir y ayudarse entre ellos para realizar tanto el diseño de la propuesta como la puesta en práctica de estas 2 sesiones que realizan (una adaptada a sus compañeros y otra a niños de 4 años). El hecho de ser un proceso evaluativo formativo y compartido ahonda en conocer sus limitaciones o debilidades y poder mejorarlas con la ayuda de la profesora y sus compañeros. Además, es una gran oportunidad que tienen el poder presentar sus propuestas de juego corporal a niños de esta escuela cercana, enriqueciendo su conocimiento teórico-práctico sobre las características psicoevolutivas de niños de 4 años.

En relación a los niños, se percibe que se divierten y disfrutan mucho de la sesión organizada en la Facultad ya que se encuentran con propuestas distintas a las de su día a día y los estudiantes los acompañan de una forma respetuosa y ajustada. Las maestras que acompañan a estos niños valoran positivamente el diálogo que se genera entre ellas, los estudiantes y la profesora ya que se reflexiona sobre unos escenarios de juego corporales diferentes a los que ellas programan en la escuela y además consideran que están bien organizados.

En relación con la experiencia con estudiantes del GSEI, todavía no se ha llevado a cabo, pero en el proceso previo, que están realizando actualmente los 7 grupos de la tarde, se percibe una sensación de reto, motivación e implicación, para diseñar y crear propuestas de juegos corporales que serán compartidas y reflexionadas con otro colectivo de estudiantes cercano al de la universidad.

Referente al profesorado de la asignatura valora positivamente esta experiencia ya que se crean nuevos escenarios educativos cercanos a su futuro profesional, mejorándose las competencias profesionales del futuro maestro. Por otro lado, considera que el papel de la evaluación formativa y compartida es clave para poder llevar esta experiencia a la práctica, donde el estudiante es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Como posibles líneas futuras de trabajo, se busca consolidar las conexiones con los agentes externos actuales y ampliar a otros distintos. Además, difundir esta experiencia y sus resultados a otro profesorado de la formación inicial del docente para que conozcan la importancia de acercar entornos escolares a las actividades que se realizan en las distintas asignaturas del grado.

### Referencias bibliográficas

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención en educación física sobre la adquisición de competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>
- López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Martínez-Mínguez, L., & Flores, G. (2014). [Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil](http://hdl.handle.net/10757/344235). RIDU, 8(1), 29-50. <http://hdl.handle.net/10757/344235>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi Galán, 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). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

## **Capítulo 29. Percepción del alumnado universitario del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte sobre procesos de evaluación formativa y compartida**

### **Perception of university students of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences on formative and shared evaluation processes**

**Alejandro Martínez Baena (1)**

**Antonio Iván Rodríguez López (1)**

(1) Facultad de Ciencias de la Educación, Granada

#### **Resumen**

Texto El objetivo del presente trabajo se centra en describir un proceso de evaluación formativa y compartida desarrollado con alumnado de la asignatura de Evaluación en la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte, correspondiente a tercer curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada durante el curso académico 2023-24, así como conocer su opinión respecto a las tareas de aprendizaje empleadas y dinámicas desarrolladas a lo largo del semestre. Se utilizó una metodología de investigación cualitativa. El proceso de análisis consistió en agrupar y clasificar los datos obtenidos a través de entradas planteadas en el blog de la asignatura, a través de un proceso de categorización y análisis de temáticas. El alumnado refiere una opinión positiva sobre actividades realizadas (sesiones de coevaluación por pares, entrevistas a distintos profesionales del área sobre procesos de evaluación desarrollados, ponencias invitadas de profesionales pertenecientes a distintas áreas de actuación profesional); en cambio, muestran una opinión controvertida sobre el uso del blog de la asignatura, al entender que no siempre se generan dinámicas de aprendizaje colaborativo. La mayor parte del alumnado señala una opinión favorable respecto a la experiencia vivida en la materia. Los hallazgos obtenidos añaden elementos de juicio favorable al uso

de procesos de evaluación formativa y compartida en alumnado de educación física en el contexto de la Educación Superior.

### **Palabras clave**

Pedagogía; Educación Física; Educación Superior.

### **Abstract**

The objective of this work focuses on describing a formative and shared assessment process developed with students of the subject of Evaluation in the Teaching of Physical Activity and Sports, corresponding to the third year of the Degree in Physical Activity and Sports Sciences, from the University of Granada during the 2023-24 academic year, as well as knowing their opinion regarding the learning tasks used and dynamics developed throughout the semester. A qualitative research methodology was used. The analysis process consisted of grouping and classifying the data obtained through entries posted on the subject's blog, through a process of categorization and analysis of themes. The students report a positive opinion about the peer co-evaluation sessions developed, the proposal to conduct interviews with different professionals in the area about the assessment processes developed, as well as the proposal of invited presentations from professionals belonging to different areas of professional activity. On the other hand, they show a controversial opinion about the use of the subject blog, understanding that collaborative learning dynamics are not always generated. The majority of students indicate a favorable opinion regarding their experience in the subject. The findings obtained add elements of favorable judgment to the use of formative and shared assessment processes in physical education students in the context of Higher Education.

### **Key words**

Pedagogy; Physical education; Higher Education.

## **1. Introducción**

En el actual sistema universitario se viene incidiendo en la necesidad de plantear propuestas pedagógicas que se adecuen al nuevo perfil de alumnado. Se señala la importancia de plantear un mayor protagonismo del estudiante en su formación, siendo el profesor un mero facilitador del aprendizaje. Se acomete en la necesidad de dejar atrás

el modelo de enseñanza centrado en el propio profesorado para dar paso al nuevo modelo centrado en el aprendizaje y cuyo máximo protagonista es el alumnado.

En este sentido, una de las grandes carencias que se percibe entre el profesorado es la falta de coherencia existente en los procesos de enseñanza-aprendizaje planteados. Si bien es cierto que se habla de la necesidad de incorporar y aplicar metodologías activas en el aula y que esto se entiende ya como asumido desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, podría decirse que no se ha visto acompañado del establecimiento de procesos de evaluación acordes con estas metodologías de enseñanza (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En relación a esto, López-Pastor (2009) señala la necesidad de incidir en el desarrollo de sistemas de evaluación formativa y compartida para que puedan ser implementados en la enseñanza universitaria. Recientemente, diversos estudios centran su interés en conocer la percepción del alumnado de Educación Física en formación respecto a la aplicación de modelos de evaluación formativa (Atienza et al., 2016).

El objetivo del presente trabajo se centra en presentar una propuesta de evaluación formativa y compartida desarrollada con alumnado universitario de educación física y conocer su percepción respecto a la misma.

## **2. Definición del contexto**

La experiencia se llevó a cabo durante el desarrollo de la asignatura de Evaluación en la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte, correspondiente al tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Granada. Concretamente, en el segundo semestre del curso 2023-24. Participaron 186 de los 204 estudiantes matriculados.

## **3. Explicación del sistema de Evaluación Formativa y Compartida**

### **3.1. Motivo de la experiencia**

Se intenta dar respuesta a la demanda verbalizada por el alumnado, en años anteriores, de vivenciar procesos de enseñanza-aprendizaje más abiertos, flexibles y adaptados a sus necesidades. También, al tratarse de una asignatura específica de evaluación, a la necesidad de hacerles entender la importancia de superar los modelos de evaluación

tradicional sustentados en una racionalidad técnica por una evaluación entendida como actividad crítica de aprendizaje, sustentada en una racionalidad práctica y que se ven representados en procesos de evaluación formativa y compartida (Álvarez-Méndez, 2011).

### 3.2. Aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura

Respecto a los aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura, es importante destacar que el objetivo se centra en presentar al alumnado una amplia variedad de recursos que le permitan ser capaces de tener una visión amplia de la evaluación al final de semestre. La elección de los mismos se sustenta en los principios de procedimiento del profesor:

- Intensificar la democratización del aula universitaria.
- Incentivar el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado.
- Atender a la aplicabilidad y adecuación de lo enseñado al contexto profesional.
- Preservar la coherencia interna entre el currículum desarrollado en la parte teórica y práctica de la asignatura.
- Propiciar un aprendizaje colaborativo partiendo de los intereses e inquietudes del alumnado respecto a la materia.
- Participación común en las tareas de clase.

Por tanto, resulta esencial que exista una estrecha relación entre el modelo de evaluación planteado y los principios de actuación del docente.

A lo largo del semestre el alumnado tendrá que desarrollar distintas actividades de aprendizaje a partir de las cuales será evaluado:

- Sesiones de coevaluación por pares.
- Entrevistas a distintos profesionales del área sobre tipo de evaluación desarrollada.
- Participación en el blog de la asignatura.
- Recensión de libro de lectura: Álvarez-Méndez (2011). Evaluar para conocer, examinar para excluir.

- Participación en ponencias invitadas de profesionales pertenecientes a áreas de actuación profesional distintas a la enseñanza de la EF.

La implementación de procesos de evaluación formativa y compartida en un contexto universitario, es una tarea muy laboriosa y complicada de cumplir en su totalidad. Por un lado, requiere de una dedicación de horas mayor que si se hubiera aplicado un proceso de evaluación sumativa, más tradicional y sustentado en una racionalidad técnica. Por otro lado, hay que tener en cuenta la elevada ratio de alumnos que atender.

El seguimiento en el blog exige que el profesor prepare posts semanales relacionados con las clases teóricas y revise comentarios del alumnado, evaluando la regularidad para asegurar el seguimiento continuo de los contenidos. Cada semana, el profesor debe leer 186 comentarios por post para dar feedback general al grupo en la clase siguiente sobre los aspectos más significativos. Para el alumnado, supone elaborar y compartir opiniones bien fundamentadas y con cierto grado de profundidad respecto a las entradas propuestas.

Las entrevistas requieren elaborar un guion previo, compartirlo con los compañeros para unificarlo, contactar con el entrevistado, realizar la entrevista, transcribirla, extraer las evidencias más relevantes y exponerla al grupo en mini jornadas organizadas por el profesor. El profesor debe asesorar al alumnado individualmente, en la unificación de guiones y evaluar a los grupos a partir de las exposiciones realizadas.

Las sesiones de coevaluación por pares implican numerosas horas de evaluación entre compañeros y por parte del profesor, siguiendo una ficha de criterios establecida. Con las aportaciones en clase y las fichas cumplimentadas, cada grupo debe mejorar sus trabajos de la unidad didáctica y presentarlos al profesor para su evaluación.

La recensión del libro de lectura requiere una lectura y análisis profundos del alumnado, realizada a mano para evitar el uso de inteligencia artificial. Posteriormente, el profesor aporta feedback sobre las recensiones.

Además, cada alumno tiene que elaborar un portafolio donde estructura y cuenta el proceso de aprendizaje vivido de la mejor manera posible. El diseño del portafolio implica muchas horas de tutorización por parte del profesor a lo largo del semestre, así como del alumno que debe confeccionar su estructura y un discurso coherente y lógico sobre su proceso de aprendizaje. Junto con el mismo, se solicita una evaluación argumentada en base a los criterios de evaluación establecidos, tanto en la guía docente como en el blog de la asignatura. Todo ello utilizando como instrumento de evaluación, una rúbrica.

### 3.3. Resumen de las actividades y sistema de calificación

A continuación, se establece se resumen las actividades y porcentajes de calificación del sistema desarrollado.

- Participación de acuerdo a clases teóricas (70%):
  - 30% Seguimiento no presencial en el blog (Comentarios argumentados y fundamentados sobre post subidos por el profesor).
  - 15% Entrevista (puesta en común-grupos de discusión-pequeñas jornadas).
  - 15% Preparación y exposición trabajo Unidad Didáctica.
  - 10% Recensión sobre el libro de lectura.
- Participación en clases prácticas en pabellón (30%)- Obligatorio (80% asistencia):
  - 15% impartición de sesión de evaluación dentro de la unidad con instrumentos específico-s en Pabellón.
  - 15% entrega de reflexiones en rol ejecutante o instrumentos de evaluación aplicados con reflexión final en rol de observador.

### 3.4. Aspectos sobre la evaluación de la experiencia

En relación a aspectos sobre la evaluación de la experiencia es importante destacar que todo el proceso ha quedado registrado en el blog de la asignatura. En el mismo se puede comprobar que existen diversas entradas elaboradas por el profesor que tienen una clara intencionalidad de cumplir con los principios de procedimiento establecidos, así como las actividades de aprendizaje propuestas (<https://evaluacionef2024.blogspot.com>).

## 4. Resultados y valoración de la experiencia

El edublog de la asignatura contiene un total de 44 posts. Participaron los 186 estudiantes matriculados que no solicitaron la evaluación única final y que optaron por la opción de evaluación continua del aprendizaje en la asignatura. A continuación, se presentan algunas de las opiniones del alumnado respecto a algunos de los elementos más significativos del proceso vivido.

#### 4.1. Sesiones de coevaluación por pares

La opinión del alumnado sobre la coevaluación por pares es mayoritariamente positiva. Los estudiantes destacan la coevaluación como una herramienta valiosa para el aprendizaje, que promueve el desarrollo de habilidades críticas y colaborativas:

*"La coevaluación me parece sumamente interesante porque nos obliga a prestar más atención durante las exposiciones y promueve el pensamiento crítico y mejora nuestras habilidades socio-comunicativas..."* (Estudiante EAF).

#### 4.2. Entrevistas a distintos profesionales del área sobre tipo de evaluación desarrolla.

En general, la opinión del alumnado sobre la actividad de entrevistar a profesionales de distintos ámbitos es muy positiva. Los comentarios destacan principalmente los beneficios de la actividad en términos de aprendizaje práctico y la oportunidad de aplicar conocimientos teóricos en un contexto real:

*"Estas dinámicas son increíbles y pueden fomentar un aprendizaje significativo en cualquier contexto. Me impresionó que tanto los profesores universitarios como los de secundaria valoran una evaluación continua y cualitativa..."* (Estudiante ALR).

#### 4.3. Participación en el blog de la asignatura

Las opiniones respecto al blog son dispares en relación a su utilidad. Hay una parte del alumnado que lo valora positivamente. Por otra parte, hay quienes manifiestan reticencias:

*"Pienso que el blog es una gran idea tanto como seguimiento de la asignatura, como para opinar o seguir aprendiendo de cada una de las clases. Sin embargo, pienso que en ocasiones se ha forzado mucho el querer utilizarlo, con entradas básicas que hacen que (al haber tantas) se reste algo de motivación por parte del alumnado para realizar otras entradas que si nos podrían crear esta motivación"* (Estudiante CMG).

#### 4.4. Participación en ponencias invitadas de profesionales pertenecientes a áreas de actuación profesional distintas a la enseñanza de la Educación Física

Existe una valoración positiva generalizada por parte del alumnado respecto a las charlas impartidas por cada uno de los ponentes invitados en la asignatura:

*“Destaco la calidad de las presentaciones de algunos ponentes y la involucración activa del profesor en las exposiciones, ofreciendo comentarios valiosos y críticas constructivas”* (Estudiante MB).

#### **4.5. Experiencia vivida**

La opinión más generalizada es que la experiencia en la asignatura ha sido mayoritariamente positiva, con un énfasis significativo en el aprendizaje práctico, la adquisición de conocimientos relevantes para el futuro profesional y la apreciación del ambiente de clase y la metodología del profesor.

### **5. Rendimiento académico**

El 91,18% del alumnado matriculado en la asignatura (186 estudiantes) eligió la opción de ser evaluado en el itinerario de evaluación formativa y continua, superando todos ellos la misma dentro de la convocatoria ordinaria con calificaciones elevadas en la mayoría de los casos. En cambio, el 8,82% del alumnado (18 estudiantes), solicitó la evaluación única final, consistente en la realización de un examen sobre los contenidos de la materia a partir del material didáctico subido a la plataforma PRADO y el libro de lectura, la contestación a los post del blog no vinculados con cuestiones vistas en clase y, la realización de un pequeño trabajo de revisión de la literatura.

### **7. Conclusiones**

Consideramos que los resultados de este trabajo añaden elementos de juicio favorable al uso de procesos de evaluación formativa y compartida. No obstante, y al tratarse de una intervención pedagógica que no se ha realizado con una intención investigadora, los elementos de evaluación del éxito de la misma son limitados. La opinión generalizada del alumnado resulta positiva hacia este tipo de dinámicas.

### **Referencias bibliográficas**

Álvarez-Méndez, J. M. Á. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.

Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.

López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.

## **Capítulo 30. Cómo reconocer el aprendizaje individual en el trabajo grupal: Ejemplo de tarea formativa**

### **How to recognize individual learning after group work: Example of a training task**

**Ángel Pérez-Pueyo (1)**

**David Hortigüela-Alcalá (2)**

(1) Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad de León, León

(2) Facultad de Educación, Universidad de Burgos, Burgos

#### **Resumen**

Los procesos de evaluación formativa deben servir para que el alumnado aprenda más a través de la detección y corrección de sus errores, ayudándole a tomar decisiones a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se presenta una experiencia que muestra cómo se puede hacer consciente al alumnado sobre lo que ha aprendido, así como generar una mayor implicación en las tareas, gracias a la emisión de feedbacks entre iguales. Los resultados provisionales de su aplicación reflejan, de manera generalizada, que este tipo de tareas permiten reflexionar al estudiante sobre lo trabajado en el aula, constatando dicho aprendizaje con su grupo de trabajo y registrando los aspectos a mejorar, con el fin de incidir en ellos a lo largo de la asignatura.

#### **Palabras clave**

Evaluación formativa y compartida; coevaluación intragrupal; reparto de notas; trabajo grupal.

#### **Abstract**

Formative assessment processes should help students to learn more by detecting and correcting their mistakes, helping them to make decisions throughout the teaching-

learning process. An experience is presented that shows how students can be made aware of what they have learned, as well as generate greater involvement in the tasks, thanks to peer feedback. The provisional results of their application show, in general, that this type of task allows students to reflect on what they have worked on in the classroom, confirming this learning with their work group and recording the aspects to be improved, in order to influence them throughout the course.

### Key words

Formative and shared assessment; intragroup co-assessment; sharing of marks; group work.

## 1. Introducción

Los procesos de evaluación formativa, que implican al alumnado en su propio aprendizaje, deben formar parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (Godbout & Richard, 2000). En este sentido, López-Pastor et al (2006) afirma que, como finalidad de la misma, esta debe servir para que el alumnado aprenda más a través de la detección y corrección de sus errores. Por ello, el proceso de evaluación formativa, las actividades y las tareas diseñadas para tal fin deben entenderse como *“todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”* (López-Pastor et al., 2009, p.35). Sin embargo, este mismo proceso debe proporcionar al docente información que le permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, ayudándole a él mismo a hacer su trabajo cada vez mejor (López-Pastor, et al., 2006).

La incorporación del alumnado al proceso de evaluación es clave (Castejón & Santos, 2011), más, si cabe, cuando en la práctica totalidad de las tendencias innovadoras actuales – metodologías activas, modelos pedagógicos, aprendizaje auténtico, etc. – le otorgan a esta participación un papel preponderante (Chiva & Martí 2016; Fernández-Río et al., 2016; León-Díaz et al., 2018; Pérez-Pueyo et al., 2021;). Incluso modelos pedagógicos más genéricos como el Aprendizaje Cooperativo (Pujolás, 2008) o la Autorregulación (Casado-Berrocal, et al., 2019), o más específicos de educación física, como el Estilo Actitudinal (Pérez-Pueyo, 2016,) incorporan la evaluación formativa como parte de su esencia. En este sentido, y atendiendo a la formación inicial del profesorado, tanto el enfoque metodológico como los procesos de evaluación formativa buscan la

transferibilidad del aprendizaje al futuro profesional de los futuros docentes (Pérez-Pueyo & Hortigüela-Alcalá, 2016).

Por ello, en el presente trabajo se plantea el desarrollo de una tarea de evaluación formativa, constituida por varias actividades consecutivas, que deben evidenciar el aprendizaje adquirido. Esta tarea toma como punto de partida la modificación de una técnica de aprendizaje cooperativo denominada 1-2-4, cuya esencia se fundamenta en un proceso de evaluación formativa sencillo. El objetivo pretende hacer consciente al alumnado de dónde debe poner su foco de atención en el conocimiento que le falta por adquirir y que tendrá que demostrar en una prueba final, así como permitir al grupo identificar el grado de conocimiento adquirido de cada uno de sus integrantes.

## 2. Contextualización de la experiencia

La experiencia se está llevando a cabo en la asignatura obligatoria Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física, en el tercer curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León, durante el segundo cuatrimestre del curso 2023-2024. Esta consta de una carga de 6 créditos (3 teóricos y 3 prácticos, de estos últimos, 1,5 en dos grupos medianos y 1,5 en cuatro grupos pequeños). Un total de 98 estudiantes cursan la asignatura, de los que finalmente 94 optaron por la opción de evaluación formativa y continua, que es impartida por cuatro docentes. Ello exige una clara coordinación entre ellos, sobre todo en los aspectos relativos al tipo de feedback que se proporciona a los estudiantes. Para ello se elabora un documento, que se presenta al inicio de la asignatura, en el que se detallan todas las actividades, tanto de evaluación como de calificación. Además, se incorporan todos los instrumentos que deberían utilizarse en el proceso formativo, así como los de calificación.

La tarea presentada ha sido diseñada con la intención de que el alumnado, en la segunda parte del cuatrimestre y tras realizar una actividad importante de aprendizaje grupal del contenido de la asignatura, sea consciente de lo que ha entendido y, sobre todo, comprendido en relación a la evaluación y su desarrollo didáctico, en la actividad física y el deporte. Se intenta evitar la falsa creencia de que, porque el resultado del trabajo sea bueno o excelente, el conocimiento y aprendizaje adquirido por todos los miembros del grupo ha sido similar y proporcionado. Constatar que, en general, el nivel de implicación en el trabajo grupal suele estar relacionado con el conocimiento adquirido es clave. Además, permite diferenciar a aquellos que, por timidez o inseguridad, participan poco

de los que por falta de trabajo y estudio aportan tanto al trabajo grupal. Y todo ello tiene dos razones importantes para identificarlo: a) permite al alumnado ser consciente de dónde debe poner su foco de atención en el conocimiento que le falta por adquirir y que tendrá que demostrar en una prueba final (una cosa es lo que uno cree saber y otra lo que es capaz de demostrar), y b) permite al grupo, cuando tenga que realizar el reparto de nota individual, sobre la nota grupal obtenida, obtener información y argumentos que afiancen la misma.

### 3. Explicación de la experiencia

La tarea consiste en que el alumnado demuestre los conocimientos adquiridos hasta ese momento. Además, para realizarlo, deberá leer, en un texto proporcionado por el docente, la descripción de la actividad de evaluación que van a llevar a cabo en ese mismo instante. El texto está redactado sin nombrar, en ningún momento, los términos trabajados en clase, por lo que no se puede realizar una interpretación literal del texto si no se conocen los conceptos aprendidos y se es de interpretar lo que se describe. Se podría decir que nos acercamos a la comprensión inferencial pues se requiere comprender a partir de indicios que proporciona el texto (Figura 1).

#### **Figura 1.**

##### *Texto para identificar los diferentes conceptos de evaluación aprendidos*

Se pretende que el alumnado se demuestre que es capaz de identificar y reconocer el mayor número de términos de evaluación y calificación posibles, identificándolos en un texto.

Para ello, se le proporciona el presente texto en papel que explica que, por sorpresa, hoy, el docente le pide que identifique en ese texto cuánto ha aprendido hasta este momento sobre evaluación. Sin embargo, ha preferido no pedirle que elabore un trabajo o un video, como en otras ocasiones. Para ello, ha preparado un documento que permitirá al alumnado posteriormente saber cuánto vale la actividad realizada. Éste identifica qué cosas se van a tener en cuenta para conocer lo que sabe. Ha establecido 4 posibilidades de éxito, desde el mejor hasta el peor. Además, a cada una de estas cosas a tener en cuenta, ha decidido que el alumno pueda saber de una manera clara cómo saber lo que ha hecho y que, si fuese para poner una nota final, también servirían; aunque es esta ocasión solo es para que conozca su estado y decidan si deben estudiar más o han aprendido suficiente. Se podría haber utilizado otra herramienta que ajustase más la valoración dando porcentajes diferentes a cada elemento a tener en cuenta, pero como solo es para ver cómo están de conocimientos en este momento, no se ha considerado. La entrega del texto con los conceptos identificados será lo que se valorará finalmente.

Además, tras terminar, deberán revisar y aportar en el texto de un compañero/a aquellas cosas que considere que pueden no estar bien para que las debatan.

Posteriormente, cada alumno/a tendrá la opción de corregir lo que considere.

Finalmente, el docente pondrá la solución en la pizarra y el documento que permitirá valorar la prueba realizada para saber cuánto sabe en ese momento de evaluación.

Para su diseño de la tarea, se ha partido de la modificación de una técnica de aprendizaje cooperativo denominada 1-2-4 diseñada por Kagan y adaptada por Pujolás (2008). En

esta ocasión, del trabajo individual y posterior de pareja, se ha pasado al grupo completo que, en esta asignatura fluctúan entre 4 y 7 miembros. El proceso de realización de la tarea se desarrolla en 5 fases, a través de actividades consecutivas que implican al alumnado en el proceso de aprendizaje, convirtiéndole en agente evaluador:

### **3.1. Fase 1º Resolución individual de la actividad (1ª vez)**

La primera actividad se lleva a cabo durante los primeros 15 minutos de la sesión (tiempo que se proyectan en la pantalla con un temporizador online), debiendo identificar en los márgenes del papel los conceptos que implícitamente se describen en el texto. El alumnado sabe que hay aproximadamente 15 conceptos y que, además, pueden repetirse. Una vez finalizado el tiempo, cada alumno realiza una foto con su dispositivo electrónico y la suben a la carpeta de drive que tienen compartida con el docente desde el inicio de la asignatura. La intención es dejar constancia de los que individualmente ha sido capaz de responder y recordar del trabajo desarrollado hasta el momento en este tema de la asignatura.

### **3.2. Fase 2º Analizar, confirmar, corregir y completar la actividad del compañero**

Como el alumnado siempre está sentado junto a los miembros de su grupo de trabajo, tanto en las sesiones teóricas como en las prácticas, con un compañero del mismo deberán intercambiarse las producciones elaboradas y, tras analizarlas, identificar y corregir (si fuese el caso) cualquier término que considerasen que no corresponde con la realidad. Además, los conceptos que no aparezcan identificados, y que el coevaluador considerase que debían estarlo, tendría que añadirlos; completando la aportación inicial del compañero. La duración de esta actividad es de 5 minutos.

### **3.3. Fase 3º Analizar la información aportada y completada por el compañero en su propia actividad. Proceso de cotejo si fuese requerido**

Cuando el compañero que ha realizado la valoración devuelve el documento con la revisión, corrección y complementación de los términos que cree identificar, cada alumno dispondrá en esta ocasión de otros 5 minutos para valorar las correcciones y aportaciones realizadas. En este caso, puede aceptar o desestimar algunas de las contribuciones realizadas. A continuación, se llevar a cabo un proceso de careo con el compañero revisor para explicar el feedback y si no se estuviera de acuerdo con alguna de las correcciones o aportaciones, se las justificase y poder así decidir si acepta su aportación/corrección o la desestima.

### 3.4. Fase 4º Corregir por 2ª vez su primera actividad

Es en este punto cuando, en el caso de no estar de acuerdo tras el careo, deberá tachar las aportaciones no aceptadas, dejando las originales como válida. La duración de esta actividad es breve, 2-3 minutos.

### 3.5. Fase 5º Poner con común todo el grupo y optar por una respuesta conjunta única consensuada

En este momento de la tarea y durante aproximadamente 10 minutos, todo el grupo intentará optar por una solución única en relación a la identificación de los términos del texto.

### 3.6. Fase 6º Autoevaluar su actividad inicial, la revisada (2ª vez) y la grupal con la solución proporcionada por el docente.

Para terminar y durante unos 7-8 minutos, cada alumno podrá comparar lo que individualmente evidenció saber al inicio de la tarea, en la primera actividad. Posteriormente, lo que realmente sabía (o no), con la aportación del compañero, el proceso de

reflexión y el debate si hubiese sido necesario (careo), pero no fue capaz de identificar en primera actividad. Y finalmente, lo que identificaron como grupo y que les permitió seguir aprendiendo y reconocimiento dónde se encontraban sus debilidades y necesitarán poner el foco de atención de cara a la actividad individual final.

El tiempo total de la tarea será, aproximadamente, de 45 minutos. De este modo, se dejan los últimos 5-10 minutos para comentar la tarea y analizar los aprendido.

Finalmente, esa información la trasladarán a su Diario de seguimiento Intragrupal (Casado-Berrocal & Pérez-Pueyo, 2014) en el que intentan ir dejando constancia semanal de la participación, aportación e implicación de cada uno de los miembros del grupo en el aprendizaje del mismo.

**Figura 2.**  
*Texto con conceptos identificados*

	Se pretende que el alumnado se demuestre que es capaz de <b>identificar y reconocer el mayor número de términos de evaluación y calificación posibles, identificándolos en un texto.</b>	<b>Objetivo de la actividad</b>
<b>Recurso</b>	Para ello, se le proporciona el presente <b>texto en papel</b> que explica que, por sorpresa, <b>hay un docente le pide que identifique en ese texto cuánto ha aprendido hasta este momento sobre evaluación.</b> Sin embargo, ha preferido no pedirle que elabore <b>un trabajo o un video,</b>	<b>Procedimiento: Prueba específica</b> <b>Otros productos evaluables</b>
<b>Instrumento de evaluación</b>	como en otras ocasiones. Para ello, ha preparado un documento que permitirá al alumnado posteriormente saber cuánto vale la actividad realizada. Este identifica <b>qué cosas se van a tener en cuenta para conocer lo que sabe.</b> Ha establecido 4 posibilidades de éxito, desde el mejor hasta el peor. Además, a cada una de estas cosas a tener en cuenta, ha decidido que el alumno <b>pueda saber de una manera clara como saber lo que ha hecho y que, si fuese para poner una nota final, también servirían,</b> aunque es esta ocasión solo es para que conozca su estado y decidan si deben estudiar más o han aprendido suficiente. Se podría haber utilizado otra herramienta que ajustase más la valoración dando porcentajes diferentes a cada elemento a tener en cuenta, pero como solo es para ver cómo están de conocimientos en este momento, no se ha considerado. La <b>entrega del texto con los conceptos identificados será lo que se valorará finalmente.</b>	<b>Rúbrica, niveles de logro y aspectos a valorar</b> <b>Calificación</b>
<b>Autoevaluación</b>	Además, tras terminar, <b>deberán revisar y aportar en el texto de un compañero/a aquellas cosas que considere que pueden no estar bien para que las debatan.</b>	<b>Producto evaluable</b> <b>Coevaluación</b>
<b>Escala de valoración</b>	Posteriormente, cada alumno/a tendrá la opción de corregir lo que considere.	
<b>Nueva entrega</b>	Finalmente, el <b>docente pondrá la solución en la pizarra y el documento que permitirá valorar la prueba realizada para saber cuánto sabe en ese momento de evaluación.</b>	<b>Autoevaluación</b>

#### 4. Valoración de la experiencia

Desde el punto de vista del profesorado, esta propuesta resulta muy interesante, desde diferentes puntos de vista: a) permite reforzar los contenidos trabajado y evaluar los contenidos relacionados con la evaluación y su desarrollo didáctico en la actividad física y el deporte (actividad de refuerzo y síntesis); b) ayuda al alumnado a ser consciente de lo que han entendido y, sobre todo, comprendido de esta parte de la materia, c) favorece en el grupo la identificación de la verdadera interdependencia positiva. En este sentido, que el alumno deba subir al drive compartido una foto de su primer producto individual evaluable que constate lo que en ese momento ha sido capaz de demostrar, favorece al docente argumentos para que, independientemente de lo que consiga aprender o reforzar en el transcurso de la tarea, le permita a él y al alumno ser consciente de su situación de partida, sea positiva o no tanto.

Desde el punto de vista del alumnado, la tarea resulta igualmente interesante y a algunos les sitúe en su verdadero lugar: a) les ayuda a ser conscientes de lo que saben sobre lo trabajado en clase hasta el momento; b) les ayuda, en el seno del grupo, a retroalimentar el trabajo entre compañeros; c) les facilita reconocer cuánto les queda por aprender para superar los objetivos establecidos.

El alumnado participante tiene valoraciones muy positivas sobre la experiencia, manifestando, de manera generalizada, que este tipo de tareas permiten reflexionar más sobre lo aprendido. Además, reconocen que ayuda a realizar el proceso de reparto de notas de las actividades de calificación que se realizan durante el cuatrimestre, pues, aunque se lleva un diario de seguimiento grupal, en algunas ocasiones es difícil identificar cuánto están aportando algunos compañeros al grupo. Durante el desarrollo de la asignatura, y aunque se han realizado otras actividades de calificación grupales, únicamente en esta se ha llevado a cabo este proceso de refuerzo y síntesis al finalizar la misma. Por ello, el alumnado reconoce que hubiera sido deseable que en las anteriores también se hubieran realizado otras equivalentes. También comentan que, quizás, la actividad fue demasiado compleja e inesperada en cuanto a la dificultad.

Por tanto, los aspectos a mejorar se podrían resumir en (1) aumentar la cantidad de actividades o tareas de refuerzo y síntesis, relacionándolas con las actividades de calificación establecidas a lo largo de la asignatura; y (2) ofrecer las actividades que permitan identificar la transferencia del mismo a nuevas situaciones. En síntesis, la tarea

ha sido una propuesta significativa que ha ayudado al alumnado y docentes a aprender durante el proceso de evaluación, aspecto clave de la evaluación formativa.

## 5. Conclusiones y futuras líneas de trabajo

La tarea presentada, en la que se desarrollan procesos de autoevaluación y coevaluación con la intención de generar en el alumnado la reflexión y metacognición el aprendizaje adquirido, parece haber sido una propuesta atractiva y útil. Se trata de una manera interesante de hacer consciente al alumnado, no solo de su aprendizaje, sino de la aportación que éste ha generado en el trabajo grupal. No obstante, aún es necesario que contrastemos esta percepción con los resultados que arroje la investigación que se está desarrollando actualmente y que, a través de grupos de discusión y el análisis de los datos, nos permitirán conocer en verdadero alcance.

En cuanto a las líneas de trabajo futuras de esta propuesta, incidimos en la importancia de conseguir involucrar al alumnado en su propio proceso de aprendizaje y en el del grupo de trabajo para la adquisición de competencias tanto transversales como específicas. Si bien es conocida la importancia de la evaluación formativa en el aprendizaje del alumnado, queda todavía mucho camino por recorrer en relación a la manera de valorar su capacidad de implicación en el proceso de evaluación, más allá de la valoración es sí que se obtenga. La necesidad de reconocer la idoneidad del trabajo valorado propio o del compañero es el gran paso que queda por afrontar. De hecho, es en esa honestidad y capacidad para reconocer el acierto o el error donde se encuentra el valor del proceso de integración del alumnado, por encima del valor del producto autoevaluado o coevaluado. Dicho de otro modo, la similitud con la valoración del docente (heteroevaluación).

En este caso, debemos afianzar a medio plazo la estructura y desarrollo de tareas que sirvan de refuerzo y síntesis de lo aprendido, y que proporcionen tiempo suficiente al alumnado para resolver las debilidades del aprendizaje adquirido. Posteriormente, deberemos afrontar cómo valorar ese proceso de implicación del alumnado en su aprendizaje, a través de procesos de evaluación formativa y compartida.

## Referencias bibliográficas

Casado, Ó., Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2019). *Modelo integral de transición activa hacia la autonomía: hacia un proceso de autorregulación del aprendizaje en el aula de educación primaria*. Servicio de

publicaciones de la Universidad de León.

<https://buleria.unileon.es/handle/10612/11128>

- Casado-Berrocal, O. M. & Pérez-Pueyo, A. (2014). Diario de Seguimiento Individual Intragrupal (Modelo B) (DSII) [Documento de descarga] Recuperado de <https://acortar.link/3eFR6y>
- Castejón, F.J., & Santos, M.L. (2011). Percepciones y dificultades en el empleo de metodologías participativas y evaluación formativa en el Grado de Ciencias de la Actividad Física. *REIFOP*, 14(4), 117- 126. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop>
- Chiva, O., & Martí, M. (2016). *Métodos pedagógicos activos y globalizadores: conceptualización y propuestas de aplicación*. Graó.
- Godbout, P., & Richard, J. F. (2000). Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical & Health Education Journal*, 66(3), 4.
- 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.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la Evaluación Formativa y Compartida*. Miño y Dávila.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 559-565. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en educación física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- León-Díaz, O., Martínez-Muñoz, L.F., & Santos-Pastor, M.L. (2018a). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 27-42. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241>

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Fernández-Río, J. (2021). *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/13251>
- Pérez-Pueyo, A. (2016). El Estilo Actitudinal en Educación Física: Evolución en los últimos 20 años. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 207-215.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado, & M<sup>o</sup> I: Cebreiros (Coords.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Edición Editora.
- Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela-Alcalá, D. (2016). Transferibilidad del aprendizaje en los procesos de evaluación del futuro docente. R. Serrano, M. E. Gómez & C. A. Huertas. *La educación sí importa en el siglo XXI* (pp. 143-159). Editorial Síntesis.
- Pujolás, P. (2008). *El aprendizaje cooperativo*. Grao.

## Capítulo 31. Balance del Bloque IV: Evaluación Formativa y Evaluación por Competencias

**Bastian Carter Thuillier (1)**

**Miriam Molina Soria (2)**

(1) Departamento de Educación y Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir, Universidad de Los Lagos (Chile) y Departamento de Didáctica y Práctica, Universidad de Temuco (Chile).

(2) Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid.

El presente capítulo ofrece una reflexión integrada sobre el contenido del **Bloque V**, titulado *Evaluación Formativa y Evaluación por Competencias*. Este bloque está compuesto por cinco capítulos que abordan diversas experiencias, percepciones y estrategias definidas como innovadoras por sus autores, en la implementación de sistemas de evaluación formativa y compartida, con especial énfasis en su relación con el desarrollo de competencias. Estas van desde escenarios educativos universitarios hasta prácticas más transversales. Este bloque busca aportar ideas que fortalezcan la enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos diversos.

### **La Motivación como Eje Fundamental de la Evaluación Formativa**

La motivación emerge como un factor central en el debate sobre evaluación formativa y por competencias. Una de las preocupaciones recurrentes entre el profesorado es cómo gestionar situaciones en las que el alumnado no participa activamente o muestra poco interés en las actividades propuestas en el aula. En este sentido, se plantea que el papel del docente no puede limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que incluye la creación de entornos de aprendizaje emocionalmente positivos que favorezcan la implicación del estudiante.

Se argumenta que la motivación extrínseca, sustentada en la percepción del valor que los estudiantes atribuyen a las actividades propuestas por el docente, puede ser determinante para transformar un alumnado pasivo en uno comprometido. Diseñar experiencias emocionalmente positivas, atractivas y relevantes fomenta la implicación del estudiante, generando un ambiente de aprendizaje propicio. Este enfoque exige que el profesorado actúe como mediador, creando situaciones que despierten el interés del alumnado y les proporcionen experiencias significativas en múltiples ámbitos.

### **Contextualización de las Actividades**

Otro punto clave es la contextualización de las actividades evaluativas. Estas deben conectarse con las necesidades e intereses reales del alumnado, así como con sus entornos profesionales futuros, en el caso de la formación inicial del profesorado. Este enfoque no sólo mejora la comprensión de los contenidos, sino que también permite la transferencia de aprendizajes a otros contextos, un proceso conocido como *transcontextualidad*.

Por ejemplo, durante la formación inicial del profesorado, la simulación de escenarios reales de aula permite a los futuros docentes reflexionar sobre su desempeño y explorar estrategias de mejora. En niveles educativos previos, como primaria o secundaria, las tareas deberían vincularse con experiencias del entorno cercano del alumnado, facilitando de ese modo un aprendizaje más práctico y aplicable, así como su transferencia a entornos fuera de la escuela.

### **Diseño de Instrumentos de Evaluación Eficientes**

Uno de los temas más recurrentes en el bloque es el diseño de los instrumentos de evaluación. Los docentes coinciden en la necesidad de simplificar los sistemas utilizados, destacando que, en muchos casos, se diseñan demasiados instrumentos para evaluar una misma asignatura, lo que puede generar confusión en el alumnado y aumentar innecesariamente la carga de trabajo del profesorado.

### **Menos Instrumentos, Más Eficiencia**

Este bloque de capítulos resalta que no es la cantidad de instrumentos lo que determina la calidad de la evaluación, sino su precisión, consistencia, relevancia y, sobre todo, su impacto en el aprendizaje. La propuesta de utilizar un único instrumento de evaluación a lo largo del proceso formativo es bien recibida, especialmente si éste se aplica tanto en la autoevaluación como en la coevaluación y heteroevaluación (evaluación triádica). Esta práctica no sólo reduce la carga cognitiva del alumnado, sino que optimiza el tiempo

docente, permitiendo priorizar el aprendizaje por sobre tareas eminentemente administrativas.

### **Transparencia en los Criterios**

Otro aspecto esencial es que los criterios de evaluación y calificación sean conocidos por el alumnado desde el inicio del proceso. Esto garantiza transparencia y facilita una relación más colaborativa entre docentes y estudiantes. Además, comprender los criterios permite al alumnado enfocar sus esfuerzos en el desarrollo de competencias clave, en lugar de emplear tiempo en interpretar herramientas complejas o poco claras.

### **Evaluación Triádica: Aprender Evaluando**

La evaluación triádica —que, tal como se ha mencionado previamente, integra la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación— es identificada como una estrategia eficaz para desarrollar competencias y promover aprendizajes significativos. Este modelo permite a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño individual y colectivo, fomentando la autorregulación y la mejora continua.

### **Proceso Gradual de Evaluación**

Para que la evaluación triádica sea efectiva, se propone un proceso gradual que facilite al alumnado aprender a evaluar(se) de manera sistemática:

1. Autoevaluación individual: un primer paso en que los estudiantes reflexionan sobre su desempeño personal.
2. Autoevaluación grupal: un nivel que el grupo evalúa su trabajo colectivo.
3. Coevaluación intragrupal: etapa en que los estudiantes evalúan a sus compañeros dentro del mismo grupo.

Este enfoque no sólo fomenta que los estudiantes analicen sus propios procesos y productos, sino que también les permite construir y fortalecer aprendizajes a partir de la evaluación de los demás, desarrollando habilidades críticas y reflexivas.

### **El Debate sobre la Participación del Alumnado en el Diseño de Instrumentos**

Una de las cuestiones más debatidas de este bloque es la participación de los estudiantes en el diseño de los instrumentos con los que serán evaluados posteriormente. Algunos autores de los capítulos consideran que esta práctica puede ser una valiosa oportunidad de aprendizaje, ya que permite al alumnado comprender mejor los objetivos y criterios de

la evaluación. Sin embargo, otros argumentan que los estudiantes, al no dominar aún los contenidos o habilidades a evaluar, no están capacitados para diseñar instrumentos adecuados.

### **Propuesta de Consenso**

Aunque no existe una postura unánime, sí hay acuerdo en que cualquier instrumento debe procurar ser objetivo, imparcial, transparente y comprensible para el alumnado. Además, se reconoce la importancia de que los estudiantes participen al menos en el análisis y discusión de los criterios evaluativos, ya que esto no sólo supone un ejercicio democrático fundamental, sino que también facilita que puedan apropiarse mejor del proceso y asumir un papel más activo en su proceso de aprendizaje.

### **Conclusiones y Recomendaciones**

A partir de las reflexiones compartidas en este bloque, se identifican diversas recomendaciones clave para optimizar los sistemas de evaluación formativa y por competencias:

1. Fomentar la motivación del alumnado: diseñar actividades emocionalmente positivas, relevantes y contextualizadas que capten su interés y promuevan su participación activa.
2. Simplificar los instrumentos de evaluación: reducir la cantidad de herramientas utilizadas, priorizando aquellas que sean prácticas, claras para todos los actores y faciliten la evaluación triádica. Este enfoque permite centrarse en los aprendizajes esenciales, evitando destinar tiempos excesivos a que el alumnado intente descifrar instrumentos que, en ocasiones, resultan confusos y desorientadores.
3. Promover la autorregulación: implementar sistemas que permitan al alumnado reflexionar sobre su propio desempeño, primero de manera individual y luego en contextos grupales, hasta llegar a una coevaluación efectiva. Esto no solo mejora su capacidad de evaluar, sino que también enriquece su aprendizaje.
4. Asegurar la transparencia y participación: garantizar que los estudiantes comprendan desde el inicio los criterios de evaluación y, cuando sea posible, fomentar su participación en la definición de los mismos o en su discusión. Esto les permite sentirse parte del proceso y desarrollar un mayor compromiso.
5. Contextualizar la evaluación: diseñar actividades y tareas que reflejen

escenarios auténticos y transferibles, para que los aprendizajes puedan ser aplicados en otros entornos, tanto académicos como personales o profesionales.

Como conclusión, este bloque subraya que la evaluación, lejos de ser un mero proceso de calificación, es una herramienta clave para construir aprendizajes duraderos. Al integrar las dimensiones formativa y compartida, y al priorizar la reflexión y el diálogo, se promueve un aprendizaje más profundo y significativo, en que tanto docentes como estudiantes participan activamente. Este enfoque es un pilar esencial para la mejora continua de los procesos educativos.

