

Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno

Assessment systems in Physical Education teacher training: a case study in Chilean context

*Francisco Gallardo-Fuentes, **Bastian Ignacio Carter-Thuillier, ***Víctor Manuel López-Pastor, ****Rodrigo Ojeda-Nahuelcura, ***Teresa Fuentes-Nieto

*Universidad de Los Lagos (Chile), ** Universidad de Los Lagos (Chile) y Universidad Católica de Temuco (Chile), *** Universidad de Valladolid (España), **** Universidad Católica de Temuco (Chile)

Resumen. La evaluación ha dejado de ser una instancia que solo certifica el logro alcanzado a través de una calificación, sino que actualmente se entiende como un elemento fundamental para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. El objetivo del presente estudio es: Identificar las capacidades cognitivas, los elementos del programa de asignatura y los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados durante la Formación Inicial de profesores de Educación Física (FIPEF) en tres campus universitarios del sur de Chile a partir de la percepción de los estudiantes y académicos. Bajo un enfoque cuantitativo y un diseño de estudio de casos de tipo descriptivo y comparativo de corte transversal, se aplica el «Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física». La muestra la conforman 162 estudiantes que cursan FIPEF y 44 profesores. Los principales resultados dejan ver una marcada presencia de metodologías e instrumentos tradicionales de evaluación, así como, una apreciación diferenciada entre alumnado vs. profesorado; por ejemplo, cuando el profesorado indica enfocar sus metodologías evaluativas a capacidades cognitivas como la «aplicación y comprensión», el alumnado tiene una apreciación significativamente diferente. A modo de conclusión, se advierte la presencia de intencionalidad formativa en la entrega de información sobre los aprendizajes a través de los sistemas de evaluación, con la tarea de avanzar a una planificación didáctica, donde la evaluación sea coherente con las metodologías que se despliegan en el aula.

Palabras clave: Evaluación Formativa, Formación Inicial del Profesorado, Perspectiva del alumnado, Evaluación Compartida, Educación Física.

Abstract. Assessment has ceased to be an instance that only certifies the achievement reached through a qualification, but is currently understood as a fundamental element to favour the teaching-learning processes. The aim of this study is: To identify the cognitive abilities, the elements of the subject syllabus and the assessment procedures and instruments used during the Initial Physical Education Teacher Training at three university campuses in the south of Chile, based on the perception of students and university professors. Under a quantitative approach and a descriptive and comparative cross-sectional case study design, the «Questionnaire for the study the assessment system in training of pre-service physical education teachers» was applied. The sample consisted of 162 pre-service teachers and 44 university professors. The main results show a marked presence of traditional assessment methodologies and instruments, as well as a differentiated appreciation between pre-services teachers vs. university professors; for example, when professors indicate that they focus their assessment methodologies on cognitive skills such as «application and understanding», students have a significantly different appreciation. In conclusion, we note the presence of formative intentionality in the delivery of information on learning through assessment systems, with the task of moving towards didactic planning, where assessment is coherent with the methodologies that are deployed in the classroom.

Key-words: Formative Assessment, Pre-service Teacher Education, Student's Perspective, Shared Assessment, Physical Education.

Introducción

La evaluación ocupa un papel fundamental en cualquier proceso didáctico o innovación que pretenda desarrollarse en el contexto universitario (López-Pastor, 2008). Por ello, Gibbs (2003) afirma que se trata del

arma «más poderosa» que posee el profesorado, puesto que la evaluación influye y orienta el aprendizaje. Lo anterior resalta la importancia de investigar las prácticas evaluativas que se implementan en el aula, con el fin de conocer sus efectos y analizarlas debidamente desde la perspectiva de quienes son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (alumnado y profesorado).

La Evaluación

Es común apreciar aún en las aulas universitarias pro-

cesos evaluativos que son más instancias certificadoras que procesos formativos (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En múltiples ocasiones, esto fomenta la presencia de un alumnado pasivo, conformista y dependiente del docente (Moran-Oviedo, 2003), además de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje donde la evaluación suele ser entendida como una situación aislada de «control», no como un proceso continuo que pueda favorecer la reflexión, retroalimentación y participación del alumnado, a pesar de que dichos aspectos han demostrado favorecer el desarrollo de competencias genéricas y específicas (Gallardo-Fuentes, López-Pastor & Carter-Thuillier, 2020). En la misma línea, Lopez-Pastor y Perez-Pueyo (2017) expresan que:

En las aulas, claustros y pasillos de los centros educativos la mayoría de las veces que el profesorado utiliza el término «evaluación» se está refiriendo al proceso de «calificación» de «poner notas». Esto, ocurre fundamentalmente porque es lo que han vivido durante más de 15 años como alumnos de primaria, secundaria y universidad (...) Y lo que han seguido viviendo a lo largo de toda su carrera profesional como docentes. Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional (pp.34-35).

Prácticas como las descritas anteriormente se reproducen acríticamente en el tiempo, a pesar de estudios que muestran lo poco o nada útil que la calificación resulta para favorecer el aprendizaje del alumnado. De hecho, también se han documentado algunas situaciones paradójicas y contradictorias respecto al uso de los instrumentos de evaluación durante la formación inicial del profesorado (Ibarra-Saiz, Rodríguez-Gomez & Gomez-Ruiz, 2012). Muchas veces el profesorado manifiesta utilizar una evaluación con elementos que se pueden considerar como formativos, pero el alumnado y los egresados no opinan lo mismo (Arribas, Manrique & Taberero, 2015; Hamodi, López & Lopez-Pastor, 2015; Romero-Martin, Castejon-Oliva & Lopez-Pastor, 2015; Silva & Lopez-Pastor, 2015; Taberero & Daniel, 2012). Es decir, si bien existe una preocupación por parte de los docentes respecto a la necesidad de avanzar hacia el uso de sistemas de evaluación formativa, en múltiples ocasiones se acaban reproduciendo prácticas vinculadas a los paradigmas tradicionales. En ese sentido, tal como plantean Ayala, Messing, Labbé, & Obando (2010) a la hora de diseñar instrumentos de evaluación, la tradición lleva a plantear preguntas centradas en el recuerdo, como: ¿que es?, ¿cuales son?, ¿cómo se defi-

ne?, ¿cuántos son?...». Los mismos autores mencionan que además estos instrumentos: «miden aspectos muy parciales de la competencia del alumnado y tienen una validez muy relativa a la hora de emitir juicios globales sobre el aprendizaje logrado» (p.54).

Actualmente la evaluación está siendo ampliamente estudiada, dada su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, considerando el modelo de currículo que predomina en la mayor parte de las universidades (por competencias), una evaluación que considere la incorporación del alumnado en los sistemas evaluativos mediante la utilización de «metodologías participativas» es cada vez más frecuente, ya que promueve «diálogos que son igualitarios en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas... para avanzar hacia el éxito de todos y todas» (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2009, p.7).

La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

La evaluación formativa se define 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» (Lopez-Pastor, 2009, p.35). Por tanto, debe estar integrada dentro del proceso de aprendizaje y ser diseñada considerando las particularidades del contexto, por medio de la adaptación y comprensión del alumnado, la detección y corrección de los errores y el uso del «feedback (retroalimentación)»; de manera permanente. Ello permitirá que el alumnado encuentre en el proceso evaluativo una oportunidad de continuo perfeccionamiento y de construcción de aprendizajes.

Es importante mencionar que «el feedback» es considerado un elemento básico y fundamental de todo sistema de evaluación formativa. Es decir, si hay ausencia de retroalimentación se puede afirmar que no existe evaluación formativa (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunicardi, 2020). Asimismo, este feedback debe ser oportuno, considerándose que gran parte de los fracasos en torno a su uso se dan cuando este es poco claro o existen tiempos de espera prolongados entre la evaluación y su correspondiente feedback (Ferguson, 2011). Según un reciente estudio, la utilización de feedback afectivo y motivador es uno de los recursos más importantes, pero también difícil de emplear (Asún-Dieste, Fraile-Aranda, Aparicio-Herguedas, & Romero-Martín, 2019).

Para que la evaluación cumpla con la incorporación real del alumnado al proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario un elemento más: la evaluación debe incorporar el elemento «compartido». La «evaluación compartida» debe ser: un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto» (Lopez-Pastor, Martínez & Julián, 2007, p.10), y para que se produzca debe incorporar al alumnado «en los procesos de evaluación, siendo fundamental el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el docente y discente» (Lopez-Pastor, 2009, p.37).

Por ello, el profesorado universitario necesita dialogar en el aula, y sobre todo en la formación inicial del profesorado, no está allí para imponer su criterio; el profesorado necesita escuchar al alumnado y «conocer sus intereses ver que aspectos les motivan, comprobar cuales son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula» (Barba-Martín, 2009, p.43).

La implicación del alumnado en la evaluación es clave para la mejora de sus aprendizajes (Brown, 2015), y un adecuado sistema evaluativo es también fundamental en este ámbito. En realidades distintas a la chilena, hace casi dos décadas se hablaba de como la universidad debía superar la cultura del «examen», dando paso a una cultura de la «evaluación» (Dochy, Segers & Dierick, 2002), situando al alumnado y al desarrollo de sus capacidades en el centro del proceso de aprendizaje (Biggs, 2005; Bozu & Canto, 2009).

Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado

En la literatura se pueden encontrar referencias de una fuerte vinculación entre la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) y la formación inicial del profesorado (Lopez-Pastor, 2008, 2009; Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián, & Zaragoza, 2011), con estudios que muestran su efectividad en educación superior (López-Pastor, Molina-Soria, Pascual-Arias & Manrique-Arribas, 2020; Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunicardi, 2019; Molina-Soria, Pascual-Arias & López-Pastor, 2020; Castejón-Oliva et al., 2011). Así como estudios, que dejan ver su efectividad y buena recepción por parte del alumnado y profesorado de todos los niveles educativos (Herrero-González, López-Pastor & Manrique-Arribas, 2020; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

Así también, algunos estudios analizan la importancia de combinar la EFyC con metodologías activas con gran potencial a la hora de desarrollar competencias docentes, como los «proyectos de aprendizaje tutorados»

(López-Pastor, Molina-Soria, Pascual-Arias & Manrique-Arribas, 2020); otros defienden la utilización de procesos de autoevaluación y *feedforward* a través de escalas graduadas, para facilitar la mejor autorregulación de los aprendizajes (López-Pastor, Pérez, Barba-Martín & Lorente, 2016).

Los resultados positivos que se pueden apreciar en formación inicial del profesorado dejan ver el potencial que la EFyC posee y su impacto en: el «clima de aula» (Martín, 2007), «el rendimiento académico» (Castejón-Oliva et al., 2011), «en los procesos de prácticum» (Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016), lo que se aprecia en la positiva percepción del alumnado cuando la evaluación se aplica respetando los principios de la EFyC (Lopez-Pastor et al., 2016; Romero-Martín, Asun & Chivite, 2016). Convencidos de los resultados positivos de la EFyC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y con la idea de complementar la aplicación de las innovaciones educativas con investigación y difusión de los resultados encontrados, un grupo de profesores españoles forma en el año 2005 la «Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior» (Hamodi, López & Lopez-Pastor, 2015; Lopez-Pastor, Hamodi & López, 2017).

La aproximación al estudio de los sistemas de evaluación formativa comenzó sistemáticamente hace ya más de 15 años, desde que se conformó la «red de evaluación formativa y compartida en educación superior» (Hamodi, López & López-Pastor, 2015). Una de las líneas de acción de esta red ha sido la de proveer al mundo educativo de reflexiones, instrumentos y experiencias que ayuden a indagar en las percepciones de quienes intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje con mayor objetividad. Uno de estos instrumentos validados es el cuestionario «estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física» (Ruiz-Gallardo, Ruiz & Ureña, 2013), que busca conocer las percepciones de alumnado y profesorado sobre los sistemas de evaluación utilizados; el «cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física» (Castejón-Oliva, Santos-Pastor & Palacios-Picos, 2015), que se utiliza posterior a la implementación de sistemas de EFyC; el «cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física» (Palacios-Picos, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2019), diseñado para conocer la percepción de adquisición de competencias transversales, docentes generales y docentes específicas en educación física; y, finalmente, el reciente cuestionario «para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la for-

mación inicial del profesorado (IASEG)» (Romero-Martín, Asún-Dieste & Chivite-Izco, 2020) que busca conocer la eficacia de los sistemas de evaluación contenidos en las guías docentes en la universidad.

Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad Chilena

Existe evidencia de resultados positivos tras la aplicación de sistemas de EFyC en el espacio chileno de educación superior (Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; Gallardo-Fuentes, Carter-Thuillier & Lopez-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes, López-Pastor & Carter-Thuillier, 2020); aunque también hay investigaciones que caracterizan a un profesorado con una concepción del aprendizaje vista como instrucción (Ayala et al., 2010). Además, se pueden encontrar experiencias documentadas durante procesos de prácticum en FIPEF donde, al terminar la experiencia de EFyC, el alumnado menciona preferirla antes que las propuestas tradicionales, asignándole más ventajas que inconvenientes (Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016). Un estudio posterior indagó sobre la presencia de la EFyC en la FIPEF, contrastando las percepciones de un grupo de alumnado, egresados y docentes; se encontró presencia de elementos que pueden considerarse de intencionalidad formativa, con ausencia de prácticas considerables como evaluación compartida (Gallardo-Fuentes, Carter-Thuillier & Lopez-Pastor, 2017).

A pesar de todo lo antes expuesto, no se encuentran estudios que den cuenta sobre una práctica sistemática de EFyC en la universidad chilena, ni experiencias en estructuras formativas adscritas a modelos por competencias en formación inicial del profesorado. Por ello, es necesario desarrollar estudios en el contexto chileno centrados en esta línea.

En virtud de lo anterior, parece necesario explorar las generaciones actuales en Chile y conocer cómo perciben la evaluación los propios actores del proceso evaluativo (alumnado y profesorado), por lo que el objetivo de la presente investigación es:

- Identificar las capacidades cognitivas, los elementos del programa de asignatura y los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados durante la FIPEF en tres campus universitarios del sur de Chile, a partir de la percepción de los estudiantes y profesorado.

Metodología

La presente investigación se adscribe al enfoque cuantitativo, con un diseño de estudio de casos, puesto que

pretende estudiar una realidad en su propio espacio de manifestación, entendiéndola como un caso en sí misma (Stake, 2010); y de tipo descriptivo, comparativo de corte transversal (Hernández, Fernández & Baptista, 2014), considerando que se recolectaron datos en solo una instancia, desde donde se realizaron los análisis y se describieron las variables. La muestra fue conformada por 162 estudiantes de FIPEF de tres campus universitarios (edad $M=22.43$ y $dt.=3.1$) y 44 profesores (edad $M=42.2$ y $dt.=11.2$) de dicha formación. En la tabla 1 se presenta la muestra en detalle.

Tabla 1.
Distribución de la Muestra en Función del Sexo (en Porcentaje) y Edad (en Años).

	hombres	mujeres	edad
Alumnado	66 %	34 %	$M=22.43$ y $dt.=3.1$
Profesorado	70.5 %	29.5 %	$M=42.2$ y $dt.=11.2$

Se utilizó el «Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física» el cual se encontraba previamente validado, con un índice de fiabilidad de α de Cronbach de .866 en el alumnado y .821 en el profesorado (Ruiz-Gallardo, Ruiz & Ureña, 2013)- El cuestionario está constituido de 63 ítems que hacen referencia a los sistemas de evaluación y los distintos aspectos contenidos en estos. Para el presente estudio se analizaron las respuestas de 26 ítems divididos en cuatro bloques: (a) «El sistema de evaluación, programa de asignatura y feedback» (2 ítems); (b) «Capacidades cognitivas y sistemas de evaluación utilizados» (6 ítems); (c) «Elementos de los programas de asignatura y sistema de evaluación» (5 ítems) y (d) «Procedimiento e instrumentos de evaluación utilizados en las asignaturas» (13 ítems). Para registrar las respuestas se utilizó una escala Likert de cinco grados (en donde 0= ninguna o ninguno; 1= pocas o pocos; 2= algunas o medio; 3= bastantes o alto; 4= todas o muy alto), el cuestionario cuenta con dos versiones con las mismas preguntas, una para cada muestra (alumnado y profesorado).

El cuestionario se envió a la totalidad del alumnado vía online por un docente titular de cada campus. En lo relativo al profesorado, lo contestaron todos los que impartían docencia en los tres campus en el momento de realizar el estudio, independiente del grado académico o el tipo de contrato. Antes de contestar el instrumento, el alumnado y el profesorado debían aceptar un consentimiento informado.

Análisis de Datos

Los datos se trataron con el programa SPSS en su versión 18.0. Mediante un análisis estadístico descripti-

vo para cada variable, se analizaron los grados de acuerdo, obteniendo la Media Aritmética (*M*) y la Desviación Típica (*dt.*). Posteriormente se somete a estos a un análisis de diferencia de medias, utilizando la prueba *U* de Mann-Whitney (*U*), entre alumnado vs. profesorado, con un nivel de significancia de *pd*».05.

Resultados

En la tabla 2 se presentan dos ítems del primer bloque «el sistema de evaluación, programa de asignatura y feedback», con el grado de coherencia desde las percepciones del alumnado y profesorado, entre el contenido del programa de asignatura y los sistemas evaluativos implementados.

Tal como se aprecia en la tabla 2, las valoraciones se dividen en dos grupos: (a) el profesorado considera que los sistemas de evaluación tienen una elevada correspondencia con los programas de asignatura, y comunican bastante o todas las veces al alumnado los aprendizajes que van logrando a través del sistema de evaluación; (b) la percepción del alumnado es significativamente más baja que la del profesorado en ambas afirmaciones.

En la tabla 3 se presentan los resultados para los seis ítems del segundo bloque: «capacidades cognitivas y sistemas de evaluación utilizados», con la valoración del alumnado y el profesorado.

En la tabla 3, la presencia de las capacidades de «aplicar» y «comprender» se valoran de manera diferenciada; para el profesorado han estado presentes entre bastante y todas las veces en sus procesos evaluativos, mientras que el alumnado les da una valoración más baja (entre algunas y bastante). Con respecto a las diferencias significativas entre alumnado vs. Profesorado, estas se encuentran en «aplicar», «comprender» y «valorar» (con una valoración más alta por parte del profesorado), mientras en la capacidad cognitiva de: «recordar» es más alta la del alumnado.

En la tabla 4 se aprecia la valoración de cinco ítems del tercer bloque: «elementos de los programas de asignatura y sistema de evaluación».

Los resultados de la tabla 4 dejan ver diferencias significativas en todos los ítems, En todos los casos las valoraciones del profesorado son más elevadas a las del alumnado.

En la tabla 5 se presenta la apreciación del alumnado y profesorado respecto a los 13 ítems del cuarto bloque: «procedimiento e instrumentos de evaluación utilizados en las asignaturas».

Tabla 2.

Medias, desviación típica y diferencias de medias de los ítems correspondientes al bloque «el sistema de evaluación, programa de asignatura y feedback».

	Alumnado		Profesorado		A vs. P	
	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	2.82	.63	3.25	.75	2365.5	.000*
A. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con que frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	2.10	1.00	3.18	.72	1476	.000*

U= *U* de Mann-Whitney; *A*= Alumnado. *P*= Profesorado; **p*= .05

Tabla 3.

Media, desviación típica y diferencia de medias en los ítems del bloque «capacidades cognitivas y sistemas de evaluación utilizados» y que responden a la pregunta: ¿En cuántas asignaturas que has cursado o impartido han estado presentes, en los sistemas de evaluación, las siguientes capacidades cognitivas?

	Alumnado		Profesorado		<i>U</i>	A-P	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>M</i>	<i>dt.</i>			
Recordar	2.74	.83	2.45	.73	2781		.016*
Aplicar	2.88	.81	3.23	.60	2770		.012*
Comprender	2.83	.80	3.18	.62	2720		.008*
Analizar	2.62	.88	2.86	.90	3026		.105
Sintetizar	2.58	.89	2.80	.98	3002.5		.091
Valorar	2.54	1.03	2.86	1.15	2899		.047*

U= *U* de Mann-Whitney; *P*= Profesores; *A*= Alumnos. **p*= .05

Tabla 4.

Media, desviación típica y diferencia de medias en los ítems del bloque «elementos de los programas de asignatura y sistema de evaluación».

¿□ grado de coherencia crees que existe entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que impartes/has cursado y el sistema de evaluación?	Alumnado		Profesorado		<i>U</i>	A-P	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>M</i>	<i>dt.</i>			
Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	2.48	.70	2.95	.68	2331		.000*
Entre los contenidos y el sistema de evaluación	2.55	.76	2.95	.78	2552		.002*
Entre las competencias docentes el sistema de evaluación	2.43	.83	2.89	.84	2492		.001*
Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	2.51	.90	3.16	.83	2197		.000*
Entre la evaluación y la calificación obtenida	2.38	.84	2.86	.82	2552		.002*

U= *U* de Mann-Whitney; *P*= Profesores; *A*= Alumnos. **p*= .05

Tabla 5.

Medias, desviación típica y diferencia de medias en los ítems del bloque «procedimiento e instrumentos de evaluación utilizados en las asignaturas».

¿Con cuánta frecuencia ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has impartido/has cursado?	Alumnado		Profesorado		<i>U</i>	A-P	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>M</i>	<i>dt.</i>			
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	1.85	1.08	2.18	1.17	3003		.10
Control de la participación en el aula (en grupos y debate)	2.23	.98	2.23	1.01	3536		.93
Examen tipo test	2.64	1.07	2.39	1.13	3126		.19
Examen de preguntas abiertas	2.22	1.05	2.84	.89	2457		.001*
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2.17	1.03	2.07	.87	3367		.56
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.50	.88	1.82	.97	2205		.000*
Exámenes escritos con documentos	1.97	1.08	2.00	1.20	3490		.83
Exámenes orales	1.72	1.15	2.07	1.28	2993		.09
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	2.86	.95	2.73	1.34	3549		.97
Portafolios	2.15	1.11	2.05	1.31	3408		.65
Cuadernos de campo	1.45	1.05	1.48	1.37	3488		.82
Informes o trabajos escritos	3.08	.88	3.09	.77	3506		.86
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2.56	1.01	2.48	1.13	3474		.79

U= *U* de Mann-Whitney; *P*= Profesores; *A*= Alumnos. **p*= .05

En la tabla 5 se puede apreciar que alumnado y profesorado coincide en que «los informes o trabajos escritos» son los procedimientos e instrumentos de evaluación más utilizados, mientras que los menos utilizados son los «cuadernos de campo». Sólo hay dos ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas: (a) «Examen de preguntas abiertas», más alto según el profesorado; y, (b) «Examen de preguntas cerradas (definiciones)», más alto en la percepción del alumnado.

Discusión

Tal como indican los resultados, la percepción del alumnado y profesorado evidencian la presencia de una clara intencionalidad formativa en las prácticas evaluativas

que se utilizan en FIPEF para los tres campus universitarios estudiados.

Sin embargo, hay diferencias significativas entre las valoraciones del profesorado y el alumnado. Respecto al bloque (a) «el sistema de evaluación, programa de asignatura y feedback», los ítems que hacen referencia a la coherencia «entre los sistemas evaluativos utilizados y los programas de asignatura» y «la frecuencia en que se informa sobre los aprendizajes, mediante el sistema de evaluación», presentan valoraciones más elevadas para el profesorado. Estos resultados coinciden con estudios anteriores (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013), donde se reportaba una valoración más alta a la coherencia de sus prácticas evaluativas y los programas de asignatura en los que imparte docencia vs. lo que manifiesta el alumnado. Estas diferencias de percepción son comunes y en algunos estudios se puede ver que mientras el profesorado considera realizar evaluación formativa, el alumnado manifiesta vivenciar procesos calificativos tradicionales con presencia de pruebas tipo test y exámenes finales (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013; Martínez-Minguez & Flores, 2014; Martínez-Muñoz, Castejón-Oliva & Santos-Pastor, 2012).

Respecto al bloque (b), «capacidades cognitivas y sistemas de evaluación utilizados», se aprecia que, a juicio del profesorado en los sistemas evaluativos las capacidades de «comprender» y «aplicar» tienen una mayor presencia, mientras que el alumnado realiza valoraciones más bajas. Esto último, se puede ver en estudios de hace ya casi una década (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013; Martínez, Castejón & Santos-Pastor, 2012; Tabernero & Daniel, 2012), pero aun persiste, según se puede apreciar en otro estudio actual (Barba-Martín, Hernando-Garijo, Hortigüela-Alcalá & González-Calvo, 2020), de manera que a pesar de la complejidad que significa el proceso evaluativo, tal como lo mencionara hace más de dos décadas Santos-Guerra (1999), la evaluación habitualmente es sometida al reduccionismo de medir productos.

La capacidad cognitiva «recordar» muestra diferencias significativamente más altas a juicio del alumnado, mientras las capacidades de «aplicar», «comprender» y «valorar» muestran las diferencias significativas más elevadas a favor del profesorado. Por tanto, hay fuertes diferencias entre alumnado y profesorado respecto al tipo de capacidades cognitivas que se desarrollan más a través de la evaluación. Estos datos pueden ser preocupantes, dado que capacidades cognitivas como «aplicar» deberían tener una presencia destacada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando su vín-

culo con competencias del «área del ser», como la denominada: «Actúa con liderazgo pedagógico, motivando a sus estudiantes a participar en el desarrollo de actividades dentro de su comunidad educativa», reconocida por Páez y Hurtado (2019) como la competencia específica de mayor jerarquización para directores, docentes y estudiantes. Incorporar en los sistemas evaluativos capacidades como «comprender», «analizar» y «aplicar» es una tarea a realizar, si consideramos que las experiencias evaluativas que el profesorado tiene en su etapa de alumno acaban siendo muchas veces reproducidas posteriormente en su ejercicio profesional (Palacios-Picos & Lopez-Pastor, 2013; Herrero-González, Manrique-Arribas & López-Pastor, 2021), lo que hace necesario la incorporación de experiencias de EFyC durante la formación inicial del profesorado, más aun cuando algunos estudios vinculan la utilización de la EFyC en la formación inicial del profesorado con su uso posterior en su etapa como docentes (Hamodi, Lopez-Pastor & López, 2017; Molina & Lopez-Pastor, 2017).

En el bloque (c) («Elementos de los programas de asignatura y sistema de evaluación»), y en respuesta a la pregunta: ¿Que grado de coherencia crees que existe entre los siguientes elementos de los programas de las asignaturas que impartes/has cursado y el sistema de evaluación?, el profesorado considera que: «las finalidades de los sistemas evaluativos», «los contenidos», «las competencias docentes» y «la relación entre evaluación y calificación» poseen una coherencia media/alta, mientras considera que la «metodología de enseñanza» tiene una alta coherencia. Por su parte el alumnado realiza una valoración significativamente más baja en todos los ítems; esta diferencia de percepción entre alumnado y profesorado en torno a lo que realmente ocurre en los sistemas de evaluación se puede apreciar también en otros estudios (Arribas, Manrique & Tabernero, 2015; Hamodi, López & Lopez-Pastor, 2015; Romero-Martin, Castejón-Oliva & Lopez-Pastor, 2015; Tabernero & Daniel, 2012).

La valoración del alumnado y profesorado deja ver elementos de EFyC, pero parece claramente es necesaria la incorporación del alumnado en el diseño y planificación de los sistemas de evaluación, apostando por avanzar hacia prácticas de evaluación compartida, ya que posee un potencial altísimo para vincular a todos los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el «diálogo igualitario» (Flecha, Gómez & Puigvert, 2001). Esta evaluación (EFyC) busca mejoras en el aprendizaje del alumnado y en la práctica docente, esto es, mejorar el propio proceso de en-

señanza-aprendizaje (Lopez-Pastor, 2009). Estudios actuales encuentran resultados positivos tras la aplicación de sistemas de EFyC, donde el alumnado valora positivamente su participación en el sistema de evaluación, destacando la mayor autonomía que la EFyC le facilita (Barba-Martin y Lopez-Pastor, 2017; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella-García, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor & Fraile-Aranda, 2017; Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano-Sande, & Sánchez-Iglesias, 2020), así como el efecto positivo que los sistemas de EFyC tienen en la adquisición de competencias profesionales específicas (Delgado & Oliver, 2009).

En el bloque (d): «Procedimiento e instrumentos de evaluación utilizados en las asignaturas», tanto para el alumnado como para el profesorado los más utilizados son: los «Informes o trabajos escritos», es necesario indagar más a fondo respecto a si estos instrumentos se utilizan para entregar feedback, ya que se puede encontrar en la literatura una alta valoración por parte del alumnado al feedback que reciben, incluso cuando opera en interacciones tan simples como el indicarles la cantidad de respuestas correctas que obtuvo o cuando se les da a conocer sus calificaciones (Higgins, Hartley & Skelton, 2002). Las valoraciones más bajas tanto del alumnado como del profesorado resultaron para procedimientos evaluativos como los «Cuadernos de campo», instrumentos como estos producen información valiosa para retroalimentar con fines formativos, con potencial para entregar feedback oportuno, característica importante si se considera que el feedback fracasa cuando no es claro y además ocurre a destiempo (Ferguson, 2011). Es necesario que los procedimientos evaluativos aseguren la presencia de «feedback», ya que es un elemento básico para que ocurra realmente una EFyC (Barrientos, López-Pastor & Pérez-Brunicardi, 2020), evaluación que ha demostrado ser adecuada en asignaturas que se imparten en FIPEF bajo un modelo por competencias, generando, a juicio del alumnado, una mejora en la adquisición de competencias (Gallardo-Fuentes, Lopez-Pastor & Carter-Thuillier, 2018).

También, se han encontrado experiencias que demuestran el aporte de los sistemas de EFyC en la adquisición de competencias docentes y transversales, las que a juicio del alumnado se dan gracias a la vinculación alumnado-profesorado. Aunque suelen existir resistencias de parte del alumnado que advierte la presencia de mayor carga de trabajo y problemas de comprensión. Usualmente estas dificultades no son tales, ya que la carga real de trabajo suele estar dentro de lo que establece el sistema de créditos transferibles; además, se

compensa con un mayor aprendizaje, por lo que en realidad es más bien una característica de todo sistema de EFyC (Aparicio & Fraile-Aranda, 2015; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo & Abella-García, 2015; Hortigüela-Alcalá, Abella-García, Delgado & Austin, 2016; Romero-Martín et al., 2017).

Conclusiones

A modo de conclusión y respondiendo el objetivo del estudio «Identificar las capacidades cognitivas, los elementos del programa de asignatura y los procedimientos e instrumentos de evaluación empleados durante la formación inicial de profesores de educación física en tres campus universitarios del sur de Chile a partir de la percepción de los estudiantes y académicos»: Se puede apreciar que la percepción del alumnado ante los sistemas de evaluación utilizados en los campus universitarios deja ver una marcada presencia de metodologías tradicionales de evaluación. Respecto a las capacidades cognitivas que más trabajan los sistemas de evaluación, se observan fuertes disonancias entre profesorado y alumnado. Mientras que el profesorado valora más capacidades como «aplicación» y «comprensión» en sus metodologías evaluativas, el alumnado manifiesta que las estrategias evaluativas apuntan especialmente a la capacidad de «recordar», lo cual se ve reafirmado en los instrumentos y procedimientos de evaluación más utilizados, de carácter más tradicional, como: «Examen tipo test», «Examen de preguntas cortas» y «Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego, ...)».

Sin embargo, se puede apreciar la presencia de intencionalidad formativa en la evaluación utilizada en la FIPEF de las universidades incluidas en el estudio, dado que a juicio del alumnado y profesorado en los sistemas de evaluación hay entrega de información sobre los aprendizajes adquiridos entre algunas y bastantes veces, lo que resulta fundamental dado el papel que cumple la evaluación en la formación inicial del profesorado.

La tarea es avanzar hacia procesos de planificación didáctica, donde la intencionalidad formativa de la evaluación sea coherente con las metodologías desplegadas en el aula. Ello, considerando que persisten métodos e instrumentos marcados por los paradigmas tradicionales, los cuales tienden a enfocar su acción evaluativa esencialmente en la memorización, descartando otros procesos cognitivos de mayor complejidad.

El presente artículo pretende aportar a la reflexión

sobre el rol fundamental que cumple la evaluación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y desde esta reflexión contribuir a la FIPEF. Con los hallazgos de la presente investigación se busca crear espacios y entregar herramientas que permitan instancias de reflexión para los equipos docentes del espacio chileno de educación superior, respecto a su rol en diseño del proceso evaluativo, además de invitar al profesorado universitario a repensar sus prácticas docentes y evaluativas.

Las limitaciones del estudio desde lo metodológico apuntan al diseño, dado que en estudios de casos se recomienda la utilización de distintas formas de obtención de datos, en búsqueda de la comprensión en profundidad del fenómeno; en el presente estudio se recolectaron datos mediante el uso de un único cuestionario auto-administrado. Por tanto, en futuros estudios la metodología debería utilizar más técnicas e instrumentos de recogida de datos, algunos de ellos de carácter cualitativo. Una posible prospectiva sería generar proyectos de innovación docente sobre EFyC en los tres campus implicados en este estudio, e investigar los resultados que van generando en la aplicación de más sistemas de EFyC en la práctica real de las facultades implicadas. Otra posibilidad sería realizar estudios longitudinales con el alumnado egresado, para comprobar hasta que punto el haber vivenciado sistemas de EFyC durante su formación inicial les ha influido en la práctica evaluativa que realizan posteriormente en los centros de educación obligatoria de primaria y secundaria.

Agradecimientos

El presente artículo es parte del proyecto perteneciente al Programa FONDECYT Iniciación 2019 N° 11190247, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). Titulado: «Hacia la implementación de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado de educación física: análisis de sus efectos en titulaciones bajo estructuras curriculares por competencias».

Referencias

- Aparicio, J., & Fraile-Aranda, A. (2015). La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for XXIst Century Education*, 2(2), 21-34. <https://doi.org/10.21071/ij21ce.v2i2.4266>
- Arribas, J., Manrique, J., & Taberner, B. (2015). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 225-337. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724
- Asún-Dieste, S., Fraile-Aranda, A., Aparicio-Herguedas, J., & Romero-Martín, M. (2019). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (37), 85-92. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/71029>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., & Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Barba-Martín, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 41-44. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34997>
- Barba-Martín, R., & López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 66-70. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.701>
- Barba-Martín, R., Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(27), 97-108.
- Barrientos, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2020). Evaluación Auténtica y Evaluación Orientada al Aprendizaje en Educación Superior: Una Revisión en Bases de Datos Internacionales. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 67-83. Recuperado de https://revistas.uam.es/rie/article/view/rie2020_13_2_004
- Barrientos, E., López-Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 35, 37-43. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bozu, Z., & Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2(2), 87-97.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revi>

- ta/revista42/artevaluacion163.htm
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/rimcafd2015.58.004>
- Delgado, A., & Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 7(4), 1-13. Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/92581>
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de docencia universitaria*, 2(2), 13-30. Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/download/20051/19411?inline=1>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62. <https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Flecha, R., Gómez, J., & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/43550>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 227-238. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/699>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & 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>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, C., Pérez, P., & Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151. Recuperado de http://agorarevista.blogspot.com/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf
- Hamodi, C., López, A., & López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-33. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: McGrawHill Interamericana.
- Herrero-González, D., López-Pastor, V., & Manrique-Arribas, J. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. Recuperado de <https://193.147.26.91/index.php/revista/article/view/1463>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J., & López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 533-543. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/86090>
- Higgins, R., Hartley, P., & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53-64. <https://doi.org/10.1080/03075070120099368>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V., Delgado, V., & Austin, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 20-42. Recuperado de <https://simularevistas2.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/582>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella-García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. Recuperado de <http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/2045>
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., & Gómez-Ruiz, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_092.pdf
- López-Pastor, V., Hamodi, C., & López, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa. En A. Pavié y M. Casas (Ed.). (2017). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 13-43). Osorno: Andros impresores.
- López-Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de

- resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- López-Pastor, V., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & Manrique-Arribas, J. (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), 620-627. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193>
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, España: Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba-Martín, J., & Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física. *Cultura, ciencia y deporte*, 11(31), 37-50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de investigación educativa*, 25(2), 389-402. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- 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. *RIDU*, 8(1), 29-50. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/371>
- Martínez-Muñoz, L., Castejón, F., & Santos-Pastor, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 57-67. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/53333>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Molina, M., & López-Pastor, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o Compartida desde la formación inicial del profesorado de Educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/24081>
- Moran-Oviedo, P. (2003). El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula. *Contaduría y Administración*, 211, 17-30.
- Palacios-Picos, A., & López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, 361, 279-305. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros- revista-educacion/numeros-antiguos/2013/re361/re361-11.html>
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. & Fraile-Aranda, A. (2019). Perception Questionnaire of Teaching Competences in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 19(75), 445-461. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>
- Páez, J., & Hurtado, J. (2019). Formación inicial docente en profesores de educación física. Levantamiento de competencias específicas a partir de las necesidades del medio educativo. *Retos*, 35, 61-66. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/61887>
- Romero-Martín, M., Asún, S., & Chivite, S. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 236-241. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42493>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5169>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Romero-Martín, M., Asún-Dieste, S., & Chivite-Izco, M. (2020). Diseño y validación de un instrumento para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la formación inicial del profesorado (IASEG). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(2), 346-367. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/15040/pdf>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E., & Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia Deporte*, 8(22), 17-29. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v8i22.220>
- Santos-Guerra, M. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1), 369-392.
- Silva, I., & López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@Tic. Revista d'innovació educativa*, (14), 90-100.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, USA: Guilford Press.
- Taberner, B., & Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(3), 133-144.