

Incidencia de la Formación Inicial y Permanente del Profesorado en la aplicación de la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física

Incidence of Pre-service and In-service Teacher Education in the application of Formative and Shared Assessment in Physical Education

Diego Herrero-González, Juan Carlos Manrique Arribas, Víctor Manuel López-Pastor
Universidad de Valladolid (España)

Resumen. La competencia en evaluación entre el profesorado de Educación Física es una de sus principales preocupaciones educativas. Por ello, es necesario estudiar la adquisición de esta competencia tanto en la formación inicial como en la formación permanente. El presente estudio tiene dos objetivos: (a) analizar qué influencia tiene haber vivido sistemas de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado en la evaluación que emplean durante sus primeros años de práctica profesional unos maestros de Educación Física en Primaria; y (b) investigar cómo influye la pertenencia a un grupo de trabajo de Formación Permanente del Profesorado de investigación-acción, que utiliza de forma habitual sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física. Se realiza un estudio de casos múltiple en el que se lleva a cabo una entrevista individual semiestructurada a varios profesores pertenecientes a este grupo de trabajo. Los resultados indicaron que existe una transferencia entre las experiencias de evaluación vividas durante su formación inicial y la aplicación de estos sistemas de evaluación en los primeros años como docentes. A pesar de que algunos de los profesores no contaron con este tipo de experiencias, igualmente desarrollaron estos sistemas gracias a su formación permanente. Los participantes valoraron positivamente las experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial, pero más aún resaltaron la importancia de la formación permanente.

Palabras clave: Educación física, evaluación formativa, evaluación compartida, formación inicial, formación permanente, investigación-acción.

Abstract. The assessment literacy among Physical Education teachers is one of the main educational concerns. For this reason, it is necessary to analyze the acquisition of this literacy both Pre-service and In-service Teacher Education. The present study has two objectives: (a) analyzing the influence of having experienced Formative and Shared Assessment systems during the Pre-service Teacher Education in the evaluation systems used by Physical Education teachers in Primary in their early years as teachers; and (b) investigating how it influences belonging to a work group of In-service Teacher Education of action research, which regularly uses Formative and Shared Assessment systems in Physical Education. A multiple case study is carried. In this study a semi-structured individual interview is conducted with several teachers belonging to this work group. The results indicated that there is a transfer between the experiences of Formative and Shared Assessment lived during their Pre-service Teacher Education and the application of these assessment systems in the first years as teachers. Although some of these teachers did not have such experiences in their Pre-service Teacher Education, they developed these systems through the In-service Teacher Education. The participants positively assessed the Formative and Shared Assessment experiences in the Pre-service Teacher Education, but even more, they indicated the relevance of the In-service Teacher Education.

Key words: Action-research, formative assessment, in-service teacher education, physical education, pre-service teacher education, shared assessment.

Introducción

La evaluación en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) de Educación Física (EF) debe avanzar con el objetivo de acrecentar la competencia en evaluación de los futuros profesores de EF (Dinan Thompson & Penney, 2015). Para tal objetivo, se hace necesario analizar qué influencia tiene tanto esta etapa como la etapa de Formación Permanente del Profesorado (FPP) en el proceso de transferencia a la práctica docente (Feixas et al.,

2013; Salmerón, 2013). De este modo, en la presente investigación se desarrolla un estudio cualitativo que pretende analizar la influencia que tienen las experiencias y los conocimientos adquiridos en estos periodos en la evaluación realizada por un conjunto de profesores pertenecientes a un grupo de trabajo de Formación Permanente del Profesorado (FPP) de EF.

Desde los modelos tradicionales hasta los modelos alternativos de evaluación en Educación Física

Según algunos autores (López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Murphy, 2017), la evaluación en EF presenta dos modelos, con independencia de la etapa en la que se desarrolle. Por un lado, el modelo tradicional mues-

tra un carácter sumativo. Como consecuencia, centra sus esfuerzos en la calificación, con la finalidad de acreditar y jerarquizar al alumnado. Por otro lado, los modelos alternativos cuentan con un carácter eminentemente educativo y focalizan su atención en la comprensión, el diálogo y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo.

Dentro de los sistemas alternativos de evaluación en EF se encuentra la evaluación formativa. Vinculados a este modelo encontramos otros enfoques que aportan matices interesantes a este concepto como son: (a) la evaluación orientada al aprendizaje; (b) la evaluación para el aprendizaje; (c) la evaluación formadora; (d) la evaluación auténtica; o (e) la evaluación integrada (López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013). Además de la intención formativa, otra característica relevante en los modelos alternativos de evaluación en EF es el carácter compartido con el alumnado. Un distintivo de este proceso es el cariz democrático, al implicar al alumnado en una toma de decisiones compartida tanto a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la evaluación (Lorente & Kirk, 2013, 2014).

La Educación Superior se encuentra ante la necesidad de avanzar desde un paradigma «centrado en el profesor» hacia un paradigma «centrado en el estudiante», de ahí la obligación de desarrollar una enseñanza basada en las competencias mediante la aplicación de metodologías activas y, de manera conjunta, emplear modelos alternativos de evaluación (López-Pastor et al., 2020). Uno de estos modelos alternativos es la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). La evaluación formativa se define como el proceso de evaluación cuya finalidad es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar, mientras que la evaluación compartida hace referencia a los procesos dialógicos que mantienen el profesor y el alumnado sobre la evaluación de sus aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2006). Aunque estos autores juntan los dos conceptos, no necesariamente tienen que ir unidos; esto es, puede hacerse evaluación formativa sin ser compartida, al ser dos tipos independientes.

La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física

La aplicación de la EFyC durante la FIP cuenta con un doble beneficio, ya que presenta un fin en sí misma como sistema de evaluación y, a su vez, desarrolla competencias en los profesores en formación, que son trans-

feribles a su futura labor como docentes (López-Pastor et al., 2020).

La utilización de la EFyC en la FIP de EF cuenta con un beneficio intrínseco, puesto que como sistema de evaluación ofrece diferentes ventajas: (1) procura un aprendizaje de mayor calidad; (2) favorece la implicación del alumnado en su evaluación, lo que democratiza el proceso e incrementa la autonomía; (3) posibilita la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje; (4) incrementa la motivación tanto del alumno como del profesor; (5) permite una organización equilibrada del trabajo; y (6) manifiesta una mayor coherencia al relacionar de forma orgánica los procesos de evaluación y calificación (Atienza et al., 2016; Castejón et al., 2018; Hamodi et al., 2018; López-Pastor, Pérez-Pueyo et al., 2016). Asimismo, presenta ciertos inconvenientes: (a) requiere la comprensión del modelo previo a su organización; (b) demanda una gran cantidad de tiempo; y (c) exige un compromiso activo por parte de los agentes implicados (Atienza et al., 2016).

De manera simultánea, el uso de la EFyC en la FIP de EF desarrolla competencias profesionales en los alumnos en formación (Asún et al., 2020; Cañadas et al., 2019; Páez & Hurtado, 2019). Son varios los estudios que analizan la influencia de la EFyC en el desarrollo de competencias profesionales, observando una influencia positiva en la percepción del uso de sistemas de EFyC por parte de los alumnos y la adquisición de éstas (Hamodi et al., 2018; Hortigüela et al., 2018). A pesar de ello, la implantación de los modelos alternativos de evaluación se desarrolla de manera paulatina. Si hace unos años observábamos la presencia de tres tipologías de profesorado: el innovador, el tradicional o el ecléctico (Palacios & López-Pastor, 2013), en la actualidad, aunque se perciben mejoras al respecto, el profesorado aún se localiza en un punto entre el modelo tradicional y los modelos alternativos de evaluación (Vallés et al., 2018). Al acudir a la opinión del alumnado sobre su FIP de EF (Valencia et al., 2020), la participación en la evaluación, aunque adecuada, es mejorable (Arribas et al., 2016; Cañadas et al., 2018), mientras que en la calificación es bastante deficitaria (Cañadas et al., 2018; Martínez-Muñoz et al., 2017).

Diferentes investigaciones analizan si el hecho de experimentar sistemas de EFyC durante la FIP influye en la aplicación de estos modelos de evaluación en la práctica posterior como docente. En la FIP, Hamodi et al. (2017) consideran, de manera general, que pese a que la EFyC no es muy utilizada sí que es muy valorada por el alumnado, lo que luego facilita la puesta en prác-

tica en sus primeros años como docentes. Sin embargo, en la FIP de EF son pocos los estudios realizados al respecto. En uno de ellos, Molina y López-Pastor (2019) ponen de manifiesto la transferencia entre los modelos de evaluación experimentados en la universidad como alumno y los sistemas desarrollados en el contexto escolar como docente. Pese a ello, consideran de vital importancia analizar la influencia de la FPP por su mayor trascendencia.

Tanto por la ausencia de un número significativo de investigaciones en este contexto como por las perspectivas de futuro que señalan estos estudios, es preciso analizar los sistemas de evaluación desarrollados por el profesorado de EF atendiendo a las diferentes etapas formativas por las que pasa.

La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Permanente del Profesorado de Educación Física

Según López-Pastor et al. (2020), a las personas que experimentaron sistemas de EFyC durante su FIP, la FPP les permite evolucionar como docentes y adecuarse mejor a las demandas educativas actuales. Por su parte, a las personas que no comprobaron estos modelos de evaluación durante su FIP, la FPP les facilita el aprendizaje de un modelo alternativo que ofrece numerosas ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado.

Existe una gran variedad de recursos para desarrollar la FPP de EF (Córdoba, 2015; González & Barba, 2014; Pedraza & López-Pastor, 2015): (1) los planes de formación permanente de centros docentes y servicios educativos de apoyo; (2) los planes personales de equipos de profesores; (3) los grupos de trabajo, los seminarios y los proyectos de formación en centros; o (4) los cursos, los congresos o las jornadas. De todos ellos, en esta investigación nos vamos a centrar en los grupos de trabajo y los seminarios permanentes de EF.

La pertenencia bien a un grupo de trabajo o a un seminario permanente de EF que fundamenta su actuación en la investigación-acción cuenta con las siguientes ventajas (Córdoba et al., 2016; Fernández et al., 2014; López-Pastor, Ruano et al., 2016; Pedraza & López-Pastor, 2015): (a) favorece el desarrollo personal y profesional; (b) mejora la labor docente; (c) fomenta la reflexión crítica; (d) ayuda a vincular la teoría y la práctica de manera bidireccional; (e) desarrolla la autonomía y el trabajo colaborativo; (f) propicia la innovación docente mediante la figura del docente como investigador; (g) permite superar el aislamiento profesional; y

(h) contribuye a reducir la distancia entre la universidad y la escuela, mejorando así la FIP de EF.

Son varios los trabajos que analizan la importancia de la FPP de EF en la utilización de la EFyC y en el crecimiento profesional del docente, en concreto mediante la pertenencia a un grupo de trabajo que utiliza la investigación-acción (Barrientos et al., 2019; Córdoba et al., 2018). Estas investigaciones indican que este hecho: (1) posibilita evolucionar desde modelos tradicionales hasta modelos alternativos de evaluación; (2) incrementa la calidad de la educación al reconducir la evaluación hacia el aprendizaje; (3) permite resolver problemas que surgen en la práctica diaria; (4) aumenta la participación y la regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del alumnado; y (5) mejora el clima del aula. En ocasiones el alumnado no comprende los instrumentos o desconfía del sistema de evaluación. Sin embargo, los continuos ciclos de investigación-acción permiten solventar este tipo de inconvenientes.

Con este estudio pretendemos investigar la influencia que tiene la FIP y la FPP en la utilización de sistemas de EFyC en la práctica educativa; concretamente, en el caso de unos profesores de Educación Primaria pertenecientes a un grupo de trabajo de FPP de EF, con la intención de esclarecer la trascendencia de estos procesos a lo largo de la profesión docente. Los resultados pueden ayudarnos a entender cómo deberíamos enfocar la temática de la evaluación en la formación inicial y permanente del profesorado si queremos que los sistemas de EFyC sean más habituales en las prácticas educativas de la educación obligatoria. Para ello, planteamos los siguientes objetivos:

1. Analizar qué influencia tiene haber vivido sistemas de EFyC durante la FIP en la evaluación que emplean unos maestros de EF en Educación Primaria en sus primeros años de práctica profesional.

2. Investigar cómo influye la pertenencia a un grupo de trabajo de investigación-acción en FPP, que utiliza de forma habitual sistemas de EFyC en EF.

Método

Diseño de la investigación

La investigación se estructura como un estudio de caso múltiple con un carácter cualitativo (Chaverra et al., 2019; Stake, 1998). La elección de este diseño se justifica porque nos permite comprender en profundidad un fenómeno concreto, la transferencia de la EFyC desde la FIP y la FPP a la práctica docente, desde la perspectiva particular que les confiere su contexto a

unos profesores de un grupo de trabajo de FPP de EF.

Participantes de la investigación

En el estudio participaron tres profesores pertenecientes a un grupo de trabajo de FPP de EF. La finalidad de este grupo es trabajar de forma colaborativa en el desarrollo profesional de sus componentes, con la finalidad de ir mejorando la calidad de sus prácticas educativas. Por ello, han optado por utilizar la investigación-acción como metodología de investigación y de formación. Sus componentes desarrollan espirales de investigación-acción que pasan por ocho fases para profundizar en algún aspecto didáctico, método pedagógico o mejorar alguna competencia docente (López-Pastor, Ruano et al., 2016): (a) planteamiento del problema a investigar; (b) diseño del plan de actuación; (c) desarrollo del plan de actuación; (d) observación y recogida de información; (e) análisis individual de los datos recogidos; (f) análisis colectivo y elaboración de los informes finales; (g) repetición de ciclos de acción-reflexión-planificación hasta que se soluciona el problema; y (h) difusión de los resultados. Este grupo de trabajo ha investigado durante mucho tiempo sobre el uso de la EFyC en EF.

La selección de los participantes fue intencional. Los criterios de elección fueron: (1) pertenecer al grupo de trabajo estudiado; (2) ser profesor en Educación Primaria; y (3) poner en práctica la EFyC. Además, se tuvieron en cuenta los criterios de rentabilidad, equilibrio y variedad, teniendo presente la imposibilidad de ofrecer una perspectiva totalmente representativa del grupo de trabajo en cuestión (Stake, 1998). En la Tabla 1 se muestra una descripción pormenorizada de los informantes atendiendo a su FIP, sus experiencias en EFyC durante este periodo o su ocupación profesional actual.

Tabla 1.
Descripción de los participantes

	Profesor 1 (P1)	Profesor 2 (P2)	Profesor 3 (P3)
¿Qué tipo de FIP ha realizado y durante qué periodo lo hizo?	Magisterio y Pedagogía (1986-1991)	Magisterio (2000-2003)	Magisterio e INEF (2004-2009)
¿Vivió experiencias de EFyC en las asignaturas de EF en la FIP?	No	Sí	Sí
¿Vivió experiencias de EFyC en el resto de las asignaturas de la FIP?	No	No	Sí
¿Cuál es su ocupación actual?	Maestro EF y asociado en Universidad	Maestro EF	Maestro EF y asociado en Universidad
¿En qué tipo de centro trabaja?	Centro de Educación Infantil y Primaria	Centro Rural Agrupado	Centro de Educación Infantil y Primaria
¿En qué contexto desarrolla su práctica profesional docente?	Urbano	Rural	Rural

Técnicas para la recogida de los datos

Las técnicas para la recogida de datos fueron el análisis documental, la observación y la entrevista. El análisis documental permitió conocer el contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio y a los informantes antes de realizar el trabajo de campo. Para ello, se partió de unas temáticas iniciales que se tenían en cuenta a lo largo del proceso y que estaban abiertas (Rapley, 2014). La observación fue directa y no participante. Así se recogieron datos en dos columnas (descripción e interpretación) en relación con unas temáticas previas y abiertas (Hernández et al., 2014). El hecho de ser no participante se justificó puesto que la aplicación de la EFyC en EF requiere de una interacción entre alumno y profesor que, si el investigador participa de ella, se podría adulterar. Por último, las entrevistas fueron individuales y semiestructuradas (Kvale, 2011). Su elección se justificó debido a que, tras realizar la observación y el análisis documental de sus propuestas didácticas, se confirmó que estos profesores actualmente utilizan EFyC en EF. Estas técnicas nos proporcionaron un mayor conocimiento acerca de su modo de trabajar, lo que facilitó la elaboración de las preguntas de la entrevista. Por ello, ésta se ha convertido en la técnica principal para la recogida de datos, puesto que ha permitido descubrir cómo se ha llegado a este punto de la mano de los propios informantes.

Las preguntas fueron realizadas por un profesor experto en evaluación y revisadas por dos profesores de universidad, también expertos en la temática. Se pidió el consentimiento a los participantes para grabar las entrevistas y se les garantizó la confidencialidad de los datos obtenidos. Tras ello, el primer diseño de preguntas se completó con otras cuestiones significativas que iban surgiendo bien en la conversación con el propio entrevistado o bien en las entrevistas realizadas al resto de los participantes. Algunas de las preguntas previamente diseñadas estaban vinculadas tanto al ámbito relacionado con la perspectiva epistemológica de la evaluación como a los fundamentos que deben regirla para convertirse en un instrumento eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje: ¿qué tipo de evaluación viviste durante tu FIP en el conjunto de las asignaturas?, ¿qué tipo de evaluación viviste durante tu FIP en las asignaturas de EF?, ¿cuáles de esos sistemas de evaluación utilizaste más durante tus primeros años como maestro de Educación Primaria?, ¿de qué manera has adquirido la formación en evaluación que aplicas actualmente?, ¿cuáles son las razones que te motivaron para evolucionar hacia la EFyC?, ¿consideras importante que los conocimientos sobre EFyC se deban impartir en la FIP? o ¿consideras importante los procesos de FPP sobre EFyC?

lisis documental permitió conocer el contexto en el que se desarrolla el objeto de estudio y a los informantes antes de realizar el trabajo de campo. Para ello, se partió de unas temáticas iniciales que se tenían en cuenta a lo largo del proceso y que estaban abiertas (Rapley, 2014). La observación fue directa y no participante. Así se recogieron datos en dos columnas (descripción e interpretación) en relación con unas temáticas previas y abiertas (Hernández et al., 2014). El hecho de ser no participante se justificó puesto que la aplicación de la EFyC en EF requiere de una interacción entre alumno y profesor que, si el investigador participa de ella, se podría adulterar. Por último, las entrevistas fueron individuales y semiestructuradas (Kvale, 2011). Su elección se justificó debido a que, tras realizar la observación y el análisis documental de sus propuestas didácticas, se confirmó que estos profesores actualmente utilizan EFyC en EF. Estas técnicas nos proporcionaron un mayor conocimiento acerca de su modo de trabajar, lo que facilitó la elaboración de las preguntas de la entrevista. Por ello, ésta se ha convertido en la técnica principal para la recogida de datos, puesto que ha permitido descubrir cómo se ha llegado a este punto de la mano de los propios informantes.

Procedimiento para el análisis de los datos

Para el análisis de los datos se transcribieron las entrevistas y se analizaron mediante el programa informático Atlas.ti. Para ello, previamente se efectuó un proceso de codificación de los datos con un sistema previo de categorías, en función de los objetivos de investigación fijados. Posteriormente, a través de una lectura continuada y reflexiva de los datos recogidos, se fueron elaborando y reformulando las subcategorías, hasta llegar al árbol definitivo, con dos categorías y seis subcategorías, tal y como se presenta en la Tabla 2. Esta estructura permite organizar el apartado de resultados y discusión. En la primera categoría se utilizaron tres subcategorías con las que se pretendía diferenciar entre la FIP experimentada en EF y el resto de las asignaturas para, posteriormente, tratar la influencia que esta FIP tuvo en los primeros años de docencia. En la segunda categoría se establecieron tres subcategorías con las que se procuraba esclarecer la manera en la que el conjunto de profesores estudiados había accedido a la EFyC durante su FPP, las razones que motivaron a estos profesores a avanzar en esta dirección y la importancia que ellos otorgaban a los procesos de FPP en EFyC.

Tabla 2.
Sistema de categorías y subcategorías

Objetivos	Categorías	Subcategorías
1. Analizar qué influencia tiene haber vivido sistemas de EFyC durante la FIP en la evaluación que emplean en sus primeros años de práctica profesional unos maestros de EF en Educación Primaria.	1. Influencia de las experiencias de EFyC durante la FIP en la evaluación que emplean durante los primeros años de práctica profesional.	1.1. Tipo de evaluación vivida durante la FIP en el conjunto de las asignaturas. 1.2. Tipo de evaluación vivida durante la FIP en las asignaturas de EF. 1.3. Influencia de la evaluación vivida en FIP, en particular en EF, en los primeros años de práctica profesional.
2. Investigar cómo influye la pertenencia a un grupo de trabajo de investigación-acción en FPP, que utiliza de forma habitual sistemas de EFyC en EF.	2. Influencia de la pertenencia a un grupo de trabajo de FPP de EF en los sistemas de EFyC que utilizan actualmente.	2.1. Formas de acceder durante la FPP a los sistemas EFyC. 2.2. Motivos que llevan a realizar una FPP en sistemas de EFyC. 2.3. Influencia de la FPP en EFyC en la mejora de la práctica profesional.

Resultados y Discusión

A continuación exponemos de forma conjunta el análisis de los resultados y la discusión. Optamos por esta forma de proceder debido a que en investigaciones de tipo cualitativo es más coherente intercalar los datos obtenidos con su interpretación y discusión con otros estudios. Cada cita está acompañada de un código que marca con una letra la técnica de recogida de datos, a saber, análisis documental (A), observación (O) y entrevista (E) y con un número el informante al que hace referencia dicha cita.

Influencia de las experiencias de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado en la evaluación que emplean durante los primeros años de práctica profesional

Tipo de evaluación vivida durante la Formación Inicial del Profesorado en el conjunto de las asignaturas

El P1 señala la existencia de un modelo tradicional de evaluación durante su FIP. La metodología empleada se fundamentaba en la transmisión y recepción de conocimientos y, tras este proceso de enseñanza-aprendizaje, se realizaba una prueba final mediante un único instrumento, en este caso, el examen escrito, con la única intención de calificar al alumnado.

[La metodología] era un volcado de contenidos que ellos te transmitían. La evaluación que se hacía [...] era un examen puro y duro, solamente la parte teórica [...]. Yo, en lo que es la carrera, estudios universitarios y demás, no había conocido lo que es el tema de la evaluación formativa. Mi primer contacto con la evaluación formativa viene a través del profesor (X). En los cursos de postgrado de doctorado es cuando empezamos a hablar de evaluación formativa y a partir de ahí, siempre he estado muy interesado. (E1)

En esta línea, el P2 también expone la existencia de un modelo tradicional de evaluación a lo largo de su formación inicial. Este docente afirma que la reproducción de este modelo de evaluación se encontraba generalizada. No obstante, apunta a la existencia de asignaturas en la FIP, principalmente de EF, que utilizaban modelos alternativos como la EFyC.

Pues salvo en las de EF [...], en todas las demás [se utiliza] la tradicional, que es la misma que he tenido yo en la escuela y he tenido en el colegio, en el instituto y en la universidad [...]. Con ellos [los profesores de EF] sí que vi la evaluación formativa. (E2)

Por último, el P3 indica la existencia de dos modelos de evaluación que se aplicaban durante su formación inicial, uno tradicional y otros alternativos. Advierte que estos modelos alternativos presentan una clara relación con la metodología de trabajo, en este caso, el profesor destaca el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo.

Bueno, había de todo. Sobre todo había exámenes [...]. Había unos profesores que estaban más enfocados a una evaluación más global o más de trabajo por proyectos o de trabajo colaborativo o cooperativo y otros profesores que sí que incidían más en el examen tradicional, memorística. (E3)

Los resultados ponen de manifiesto la evolución que ha sufrido el modelo de evaluación imperante en la FIP a lo largo de los años. Este progresivo cambio supone avanzar desde una enseñanza «centrada en el profesor» a una enseñanza «centrada en el alumno» y, como con-

secuencia, desde un modelo tradicional de evaluación hasta modelos alternativos como la EFyC. Esto resulta coincidente con diferentes estudios que analizan la evolución de la metodología y la evaluación desde este momento (Palacios & López-Pastor, 2013; Santos-Pastor et al., 2014). Algunos de los cuales, haciendo especial hincapié en la inclusión de metodologías activas, como los Proyectos de Aprendizaje Tutorados, adquieren una mayor coherencia con la aplicación de modelos alternativos de evaluación como la EFyC (López-Pastor et al., 2020).

Actualmente, en investigaciones que analizan la implementación de la EFyC en la FIP se plantea como un desafío la participación del alumnado no solo en la evaluación sino también en la calificación puesto que, aunque su uso no se encuentra muy extendido, los participantes lo valoran positivamente (López-Pastor & Sicilia, 2017).

Tipo de evaluación vivida durante la Formación Inicial del Profesorado en las asignaturas de Educación Física

El P1 considera que la evaluación en su FIP de EF tenía como objetivo la calificación del alumnado. En la parte práctica se utilizaban test de condición física, mientras que en la parte teórica se realizaba un examen escrito. En cualquier caso, el alumnado nunca tomaba parte de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su parte, el P2 y el P3 señalan que en la FIP de EF se realizaban sistemas de EFyC. Precisamente, uno de los profesores, que actualmente es docente en la FIP de EF, considera que el cambio de perspectiva que se está produciendo con respecto a la evaluación de unos años a esta parte viene motivado por la intención de que los futuros profesores conozcan otras formas de evaluar diferentes a las vividas como alumnos.

En las actividades de EF que eran más prácticas pues bueno, no dejaban de ser unos test [...]. Pero tú nunca participabas en ese proceso. (E1)

[En referencia a los profesores de EF], con ellos sí que vi que realizaban evaluación formativa y luego hacían entrevistas de calificación. (E2)

Yo ahora, cuando doy clase [en la FIP de EF], no hago exámenes [...], porque también quiero que los futuros profesores vean que hay otras formas de evaluar; aparte del examen, que no deja de ser un aprendizaje memorístico y final y que no tiene nada que ver con la evaluación formativa. (E3)

En los últimos años se ha incrementado la preocupación por aplicar la EFyC en la FIP de EF. Por ejemplo, Vallés et al. (2018) analizan los sistemas de evaluación empleados en la FIP de EF y concluyen que el profesorado

aplica una amplia gama de instrumentos coherentes con los procesos formativos, pero que aún distan mucho de ser perfectos. Los alumnos reclaman unos planteamientos más formativos y compartidos durante su FIP de EF, mientras que la opinión del profesorado suele ser más optimista, quizá al considerar que estos procesos son más adecuados que los realizados años atrás (Martínez-Muñoz et al., 2017; Cañadas et al., 2018).

Influencia de la evaluación vivida en Formación Inicial del Profesorado, en particular en Educación Física, en los primeros años de práctica profesional

El P1 afirma que no contó con experiencias de EFyC en su FIP e indica que los sistemas de evaluación que aplica durante sus primeros años como docente corresponden al modelo tradicional.

Dejábamos poca interacción al resto de los agentes [...], en este caso a los alumnos. Y sí que es cierto que los primeros años, evidentemente, no tienes ningún contacto. Yo te puedo asegurar que yo el tema de la evaluación formativa [...], hasta el 2002, 10 años después, es cuando yo entro en contacto con este tipo de evaluación formativa a través del grupo de trabajo. (E1)

Por su parte, el P2 comenta que experimentó ciertos aspectos de la EFyC durante su FIP, principalmente en las asignaturas de EF. El hecho de conocer la EFyC favoreció su aplicación durante los primeros años de docencia.

Al ya conocerlo empecé con ello [...]. Por ejemplo, antes siempre iba con el cuaderno a todas partes [...]. Antes también intentaba hacer fichas individuales de cada uno, ahora intento hacerlo o después de clase todo de golpe o a todos en grupal, por simplificar un poco el trabajo. Pero vamos, viéndome ahora y viéndome al principio anda que no ha cambiado [...]. Lo empecé haciendo, pero anda que no ha evolucionado desde el principio hasta ahora. (E2)

[En referencia a la importancia de experimentar la EFyC en la FIP], lo considero más que importante. Sí, sí, porque si no, luego es muy difícil [...]. Porque si no, yo creo que no se llevaría luego a cabo [...]. Yo creo que ahí está la clave [...]. Si nunca la hemos vivido nosotros es muy complicado luego llevarla a cabo. Entonces, si además la vives pues sería genial. (E2)

Por último, el P3 considera que durante sus primeros años como docente comenzó a trabajar con sistemas de EFyC. Este profesor pudo experimentar la EFyC en diferentes asignaturas durante su FIP, ya fueran o no de EF.

Yo me basé mucho en la pedagogía crítica [...]. Después de hacer Magisterio me fui a hacer INEF y de ahí aprendí a trabajar con un contrato, que los porcentajes de los instrumentos sean acordados entre el profesor y el alumno, que no hace falta

hacer un examen para evaluar a los alumnos. Desde el principio sí que empecé a trabajar con ese modelo porque creía que era más coherente con la EF, por las características propias de la EF y por los valores que queremos transmitir con la EF (E3)

Según los resultados obtenidos se advierte que existe una transferencia entre las experiencias de EFyC vividas durante la FIP de los informantes y la aplicación de dichos sistemas de evaluación durante sus primeros años como docentes (Hinojosa et al., 2020). Estos resultados se asemejan a los extraídos en otras investigaciones tanto en la formación inicial como permanente del profesorado de EF (Hamodi et al., 2017; López-Pastor, Pérez-Pueyo et al., 2016; Molina & López-Pastor, 2019), en las que se analiza la opinión de los alumnos y egresados, concluyendo que aquellos están dispuestos a aplicar la EFyC y que éstos ya lo hacen, confirmando así la transferencia.

Influencia de la pertenencia a un grupo de trabajo de Formación Permanente del Profesorado de Educación Física en los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida que utilizan actualmente

Formas de acceder durante la Formación Permanente del Profesorado a los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida

Los participantes del estudio destacan que para adquirir la EFyC durante la FPP se beneficiaron de la pertenencia a un grupo de trabajo en el que se analizan en común las propias prácticas, se realizan sesiones formativas, se hacen talleres y se diseñan y desarrollan materiales curriculares que integran este sistema de evaluación. Asimismo, también destacan la participación en congresos y la realización de cursos de formación.

Cursos de formación [...]. En un grupo de trabajo [...] en el que estamos diferentes profesores, tanto de universidad, Infantil, Secundaria y Primaria, llevando a cabo este proceso de evaluación formativa [...]. (E1)

Trabajando con otros compañeros, trabajando en distintos colegios y viendo a distintos profesionales [...]. También he estado un año trabajando con (X) y con (X), que son del grupo de trabajo (X). (E2)

Por ejemplo, en el grupo de trabajo se trabaja con evaluación formativa. También en congresos y asistir a talleres, a comunicaciones que sí se habla de evaluación formativa. En congresos de evaluación también, en los que también vas cogiendo ideas [...]. Aparte de la formación inicial, la formación continúa sí que es muy importante para eso. (E3)

La Unidad Didáctica analizada está programada por Do-

minios de Acción Motriz, procurando trabajar las acciones motrices en situaciones de cooperación. Utiliza el Aprendizaje Cooperativo. Como instrumentos de evaluación destacan la Ficha de Seguimiento Grupal, la escala de autoevaluación y la escala para evaluar la Unidad Didáctica y al docente. (A2)

Mediante los datos obtenidos explicamos algunas de las formas de acceder al conocimiento de la EFyC durante la FPP. Una parte de los profesores no contó con excesivas experiencias en EFyC durante su FIP, lo que otorga una mayor relevancia a la FPP que ha realizado, en especial mediante la pertenencia a un grupo de trabajo. Ésta se pone de manifiesto en el hecho de programar por Dominios de Acción Motriz y usar EFyC, dos aspectos muy reconocibles del grupo en cuestión. La trayectoria del grupo también está ligada al uso de metodologías activas y la asimilación de modelos de EF como la iniciación deportiva a través del modelo comprensivo o el aprendizaje cooperativo en EF. En todo ellos, la EFyC juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje:

La Unidad Didáctica analizada está programada por Dominios de Acción Motriz, procurando trabajar las acciones motrices en situaciones de colaboración y oposición. Hibrida la Enseñanza Comprensiva y el Aprendizaje Cooperativo. El proyecto final consiste en elaborar de manera grupal un juego modificado. Como instrumentos de evaluación destaca una escala verbal que servirá para realizar una autoevaluación y una coevaluación grupal. (A3)

El profesor presenta el proyecto y el instrumento de evaluación. Hace especial hincapié en que el alumnado comprenda los indicadores de logro. Los grupos trabajan de manera autónoma, orientando su trabajo en relación con lo que se requiere de ellos mediante un proceso de autoevaluación grupal [...]. En la siguiente sesión cada grupo presenta su proyecto. Tras ello, cada grupo rellena la escala, a partir de lo cual, un portavoz indica el valor otorgado en el indicador, su justificación y las orientaciones para su mejora. Finalmente, cada grupo vuelve a mejorar su proyecto final con vistas a la calificación. (O3)

Estos resultados se asemejan a los señalados en otras investigaciones referentes a la FPP (Barrientos et al., 2019; Córdoba, 2015; Córdoba et al., 2016, 2018; González & Barba, 2014; Pedraza & López-Pastor, 2015), en las que destacan, entre otros recursos de FPP, los grupos de trabajo, los seminarios permanentes, los cursos, los congresos o la investigación-acción.

Motivos que llevan a realizar una Formación Permanente del Profesorado en sistemas de Evaluación Formativa y Compartida

Los profesores indican una serie de motivos por los

que deciden avanzar hacia propuestas de EFyC. Por un lado, señalan la relación directa que existía entre la evaluación y la calificación. Por otro, destacan las experiencias negativas que ofrecían estos sistemas al alumnado.

Principalmente que había una relación muy directa entre evaluación y calificación. Entonces, el maestro lo que hacía era en vez de evaluar; calificar [...]. También porque tenía el poder absoluto de todo el proceso de enseñanza [...]. Entonces cuando te olvidas de que la calificación no es tan importante, que es lo menos importante, es cuando te metes más con la evaluación formativa. (E1)

Por lo que he vivido, muchas veces era si saltas tanto tienes tanta nota. Listas de hombres y de mujeres. Saltas tanto, esto, corres tanto, tienes esta nota [...]. (E2)

Por las sensaciones negativas que tuve cuando yo era alumno. El hacer un examen [...]. En Educación Física, los test de condición física [...]. Esas sensaciones un poco desagradables cuando eres alumno pues ahora, como docente, te llevan a buscar otras formas de evaluar [...]. Más abiertas, no tan estrictas, más formativas, en las que el profesor y el alumno estén más relajados. (E3)

Por un lado, los datos obtenidos indican como uno de los principales problemas el significado etimológico de evaluación, pues se considera sinónimo del concepto de calificación. Varios estudios señalan esta problemática en la educación actual (Córdoba et al., 2016, 2018). Así Córdoba et al. (2018) consideran que el elemento trascendental que permite evolucionar desde los modelos tradicionales de evaluación a los modelos alternativos como la EFyC es el hecho de desvincular los conceptos de evaluación y calificación, desarrollando actividades de evaluación orientadas única y exclusivamente al aprendizaje del alumnado.

Por otro, los resultados extraídos muestran que los modelos tradicionales de evaluación generalmente ofrecen experiencias negativas al alumnado. Por contraposición, los modelos alternativos, como la EFyC, ofrecen en muchas ocasiones experiencias positivas. Esta afirmación coincide con diferentes investigaciones que analizan las ventajas de la EFyC en la FIP de EF, encontrando que también suele mejorar la satisfacción y la motivación del alumnado y el profesorado (Atienza et al., 2016; López-Pastor, Pérez-Pueyo et al., 2016; Gallardo et al., 2020).

Influencia de la Formación Permanente del Profesorado en Evaluación Formativa y Compartida en la mejora de la práctica profesional

Los profesores estudiados valoran positivamente desarrollar una FPP en EFyC y coinciden en la relevan-

cia de este proceso para los docentes en ejercicio. No obstante, requiere de una implicación constante por parte del profesorado, que le permite así mantenerse actualizado.

[En referencia a la importancia de realizar una FPP], está muy bien reciclarse [...]. Quieras o no vas aprendiendo. Vas aprendiendo de los chicos, vas aprendiendo de los grupos, vas aprendiendo de los colegios por los que pasas, vas aprendiendo de los compañeros. O sea, que es un continuo aprendizaje, o si no, debería de serlo. (E2)

Yo creo que tiene que ser tanto en la carrera, en la formación inicial, como en formación continua también. Pero claro, luego la formación continua depende mucho de la persona, del profesor y de si se quiere seguir formando o considera que lo sabe todo [...]. No hay más ignorante que el que se piensa que todo lo sabe ya. Entonces, depende mucho de la persona, pero sí tendría que darse en todos los momentos de tu docencia. (E3)

Según los datos obtenidos, la experimentación de la EFyC durante la FIP favorece el conocimiento de un modelo de evaluación diferente, sin el cual los profesores estudiados se hubieran limitado inicialmente a la reproducción del modelo tradicional. No obstante, la FPP adquiere una mayor importancia en su desarrollo profesional cuando éstos tienen que planificar y poner en práctica un sistema de evaluación alternativo, incluso entre aquéllos que sí tuvieron este tipo de experiencias en su FIP. La importancia que los profesores estudiados otorgan a la FPP coincide con algunas de las conclusiones extraídas en diferentes investigaciones. Córdoba et al. (2018) exponen la influencia que ha ejercido la FPP mediante la investigación-acción en la forma de entender la evaluación por parte de los docentes. En este sentido, Barrientos et al. (2019) examinan la influencia que tiene la formación inicial y permanente en un grupo de profesores cuando programan sistemas de evaluación y concluyen que, a pesar de no participar de una EFyC en su FIP, la FPP, en especial mediante la participación en un grupo de trabajo, les ha resultado determinante para su desarrollo profesional. Por tanto, los datos parecen reforzar la idea de que la FPP, en concreto mediante la pertenencia a un grupo de trabajo, es fundamental para aprender a aplicar con éxito la EFyC en EF. Los motivos que conducen a ello se centran en la manera que tenían de entender la evaluación y las consecuencias adversas que producía, reforzando los hallazgos de estudios precedentes.

Conclusiones

Respecto al primer objetivo, los resultados mues-

tran que aquellos profesores estudiados que no experimentaron EFyC durante su FIP no aplicaron estos sistemas en sus primeros años de docencia. Por el contrario, aquéllos que sí tuvieron dichas experiencias en sus años de formación inicial desarrollaron este sistema de evaluación durante sus primeros años como profesionales. Por tanto, parece existir una transferencia positiva entre las experiencias de EFyC vividas durante la FIP de los participantes, en especial en EF, y la aplicación de dichos sistemas de evaluación.

Respecto al segundo objetivo, los resultados indican que a pesar de que algunos de los profesores estudiados no hayan contado con experiencias de EFyC durante su FIP, sí que han desarrollado estos modelos gracias a la FPP. Algunos de los motivos que llevan a estos profesores a realizar un cambio de paradigma en su forma de evaluar es la identificación entre evaluación y calificación vivida y las experiencias negativas que ofrecían estos enfoques al alumnado. Para este proceso de cambio, los profesores indican que los congresos, los cursos y la pertenencia a un grupo de trabajo son los principales recursos que les han ayudado a ir desarrollando sistemas de EFyC en su práctica educativa. Para finalizar, los participantes realizan una valoración positiva de la influencia que tiene experimentar sistemas de EFyC durante la FIP, pero más aún de la necesidad de realizar una FPP en EFyC. No obstante, indican que la formación permanente requiere de la implicación del docente para la mejora de su práctica educativa, lo que demanda un compromiso personal con la profesión, que no todo el mundo está dispuesto a realizar.

Este estudio permite dar un paso más en la relación entre los periodos formativos analizados y la evaluación que realiza el profesorado de EF. Como principal aportación, resalta la importancia de plantear modelos alternativos de evaluación como la EFyC en la FIP de EF y de realizar procesos de FPP sobre esta temática, con el objetivo de normalizar su uso en las prácticas docentes habituales. Como prospectiva de futuro, es conveniente analizar la influencia que tienen las experiencias sobre EFyC durante FIP en docentes de EF de otros contextos y examinar la trascendencia de la FPP en la evaluación de profesores de EF, formen o no parte de un grupo de trabajo.

La limitación principal de esta investigación radica en el pequeño número de participantes y en que se desarrolla en un contexto concreto, por lo que no permite realizar generalizaciones. Pese a ello, los resultados pueden transferirse a otros contextos similares. De este modo, el estudio puede resultar útil a los docentes

de FIP de EF interesados en implementar la EFyC en su docencia, o a los actuales profesores de EF, para que adviertan que, a pesar del peso de la tradición, es posible un cambio de paradigma en la evaluación que dé lugar al desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje de mayor calidad.

Referencias

- Arribas, J. M., Manrique, J. C., & Taberner, B. (2016). 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), 237-255. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45724
- Asún, S., Fraile, A., Aparicio, J. L., & Romero, M. (2020). Dificultades en el uso del feedback en la formación del profesorado de Educación Física. *Retos*, (37), 85-92. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.71029>
- Atienza, R., Valencia, A., Martos, D., López-Pastor, V. M., & Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de Educación Física sobre la evaluación formativa: Ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(1), 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.59732>
- Barrientos, E. J., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago Evaluación Formativa y Compartida y/o Evaluación para el Aprendizaje en Educación Física? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, (36), 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Cañadas, L., Castejón, F. J., & Santos-Pastor, M. L. (2018). Relación entre la participación del alumnado en la evaluación y la calificación en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 13(39), 291-300. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v1i1.1172>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. *Retos*, (35), 284-288. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812>
- Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, (2), 111-126. <https://doi.org/>

10.4067/S0718-07052018000200111

- Chaverra, B. E., Gaviria, D. F., & González, E. V. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en Educación Física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos*, (35), 250-254. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.60168>
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos*, (28), 285-290. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35534>
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S., & Ivanco, P. (2016). Educación Física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, (29), 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>
- Córdoba, T., López-Pastor, V. M., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en Educación Física? Relato autobiográfico de un docente. *Estudios Pedagógicos*, (2), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- DinanThompson, M., & Penney, D. (2015). Assessment literacy in Primary Physical Education. *European Physical Education Review*, 21(4), 485-503. <https://doi.org/10.1177/1356336X15584087>
- Feixas, M., Fernández, A., Lagos, P., Quesada, C., & Sabaté, S. (2013). Factores condicionantes de la transferencia de la formación docente en la universidad: un estudio sobre la transferencia de las competencias docentes. *Infancia y aprendizaje*, 36(3), 401-416. <https://doi.org/10.1174/021037013807533034>
- Fernández, M. A., Fraile, A., & Fuentes, J. M. (2014). Análisis de la experiencia formativa de un grupo de docentes de Educación Física a través de un seminario de investigación-acción. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (80), 111-131.
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter, B. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos*, (38), 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- González, G., & Barba, J. J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and Shared Assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hamodi, C., Moreno, J. A., & Barba, R. A. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en Educación Superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, (2), 241-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Hinojosa, C., Hurtado, M., & Magnere, P. (2020). Profesores noveles de Educación Física: Percepciones sobre su formación docente en base al desempeño en el sistema escolar. *Retos*, (38), 396-405. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75212>
- Hortigüela, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2018). The impact of Formative and Shared or Co-assessment on the acquisition of transversal competences in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2006). *La evaluación en Educación Física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La Evaluación Formativa y Compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., & Sicilia, Á. (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>
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, (37), 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. 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 (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, Á., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., García, G., Roldán, H., Herrero, J., Barrios, J., Egido, J., González, J., Sáez, J., Álvarez, L., Gonzalo, L. A., Muñoz, M. J., Ramos, M. Á., Pedraza, M. Á., Vacas, R., ... Lucia, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, Investigación-Acción y programación por Dominios de Acción Motriz. *Retos*, (29), 270-279. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42494>
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lorente, E., & Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- MacPhail, A., & Halbert, J. (2010). 'We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary Physical Education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(1), 23-39. <https://doi.org/10.1080/09695940903565412>
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in Physical Education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 23(2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327365>
- Martínez-Muñoz, L. F., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en Educación Física. *Retos*, (32), 76-81. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Molina, M., & 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. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Ní Chróinín, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary Physical Education: Teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Páez, J. C., & 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. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.61887>
- Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: Sistemas de evaluación del alumnado en la Formación Inicial del Profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279-305.
- Pedraza, M. Á., & López-Pastor, V. M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de Educación Física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57) 1-16. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.57.001>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Salmerón, L. (2013). Actividades que promueven la transferencia de los aprendizajes: Una revisión de la literatura. *Revista de Educación*, (1), 34-53.
- Santos-Pastor, M. L., Castejón, F. J., & Martínez-Muñoz, L. F. (2014). Análisis y propuestas de cambio en la metodología y la evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 127-144.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valencia, A., Mínguez, P., & Martos, D. (2020). La Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos*, (37), 597-604. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180>
- Vallés, C., Martínez-Mínguez, L., & Romero, M. R. (2018). Instrumentos de evaluación: Uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios Pedagógicos*, (2), 149-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>