

# Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad

## Formative Evaluation in Physical Education and the Attention Paid to Diversity

Fecha de recepción: 7 de abril de 2017 / Fecha de aceptación: 21 de enero de 2018 / Fecha de disponibilidad en línea: julio de 2019



doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efef

FRANCISCO GALLARDO-FUENTES  
fgallardo@ulagos.cl  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE  
<https://orcid.org/0000-0002-3985-157X>

CAROLINA MARTÍNEZ-ANGULO  
carolina.martinez@ulagos.cl  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE  
<https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>

VÍCTOR LÓPEZ-PASTOR  
vlopez@mpc.uva.es  
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID, ESPAÑA  
<https://orcid.org/0000-0003-2681-9543>

BASTIAN CARTER-THULLIER  
bastiancarter@gmail.com  
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO, CHILE  
UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE  
<https://orcid.org/0000-0001-7342-4179>

### Resumen

El estudio analiza y compara la valoración y percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) utilizado. Participaron dos grupos de formación inicial del profesorado en Educación Física (FIP-EF) y formación profesional Técnico Deportivo Universitario (FP-TDU). Se utilizó una metodología mixta, los resultados muestran alta valoración a las ventajas de la EFyC en asignaturas especializadas en atención a la diversidad y efectos positivos de su implementación en Chile. Se observan diferencias significativas entre alumnado FIP-EF y FP-TDU en "posibles inconvenientes", siempre con valoraciones mayores en FIP. Sería conveniente realizar más investigación sobre estas temáticas.

### Palabras clave

Evaluación formativa; educación física; formación profesional; universidad

### Abstract

This study analyzes and compares both the perception and valuation by the students of the Formative and Shared Evaluation System (EFyC) used on them. Two groups took part in it: Initial formation of Physical Education teachers (FIP-EF) and professional formation as a "College Sport Technician" (FP-TDU). A combined methodology was used and the results show a high valuation of the EFyC advantages in some specialized subjects regarding the diversity as well as positive effects when implementing it in Chile. Significant differences were observed between the FIP-EF students and the FP-TDU students about the "potential inconveniences". Valuations were always higher among the FIP students. It is recommended to do more research on these two topics.

### Keywords

Formative evaluation; physical education; vocational training; universities

### Para citar este artículo / To cite this article

Gallardo-Fuentes, F.; López-Pastor, V.; Martínez-Angulo, C. & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12 (25), 169-186. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.efef

## Introducción

Los procesos formativos están estrechamente vinculados con los sistemas de evaluación que se utilizan. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no hay dudas de la importancia que la evaluación posee dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), ni tampoco de su relevancia en el nivel universitario (De Nova-García, Mourelle-Martínez & Feijóo-García, 2014). La importancia y relevancia que se le da a la evaluación en el proceso E-A se debe a que supone “un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al docente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Manrique-Arribas, Vallés-Rapp & Gea-Fernández, 2012, p. 88). Respecto a las otras realidades formativas, como la formación profesional (FP), José Antonio Rabadán-Rubio, Encarnación Hernández-Pérez y José Rabal-Conesa (2014, que citan a Leonor Buendía-Eisman, Jorge Expósito-López & Micaela Sánchez-Martín, 2012) coinciden en que “los principales objetivos de la evaluación se centran en analizar las necesidades de formación profesional para el empleo, identificar los nuevos yacimientos de empleo y evaluar la satisfacción con los cursos realizados” (p. 427). De manera que esta preocupación por la evaluación, independiente del nivel formativo, nos pide alejarnos cada vez más de las instancias finales y nos invita a involucrar y vincular en el aula a todos los actores del proceso E-A: “Hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir: sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura” (Bordas-Alsina & Cabrera-Rodríguez, 2001, p. 27). En este sentido, los sistemas de evaluación formativa pueden ser una solución adecuada y coherente.

La evaluación formativa es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con estos objetivos. Por tanto, ayuda a que el alumnado corrija sus errores y aprenda más, siendo además una herramienta muy útil para que el profesorado perfeccione su práctica docente, y para que de esta interacción se desprenda una vinculación en el proceso de E-A entre alumnado y profesorado, así como la revisión constante de objetivos perseguidos y avances logrados (López-Pastor, 2009). La utilización de sistemas de evaluación formativa es cada vez más frecuente y con evidencias comprobadas de éxito (Ayala, Messing, Labbé & Obando, 2010; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba & Lorente-Catalán, 2016), además de ser una herramienta que incorpora al alumnado en el proceso evaluativo y genera mejoras en sus propios aprendizajes (Brown, 2015). A pesar de estas evidencias de éxito en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, hay estudios que muestran divergencias, entre alumnado y profesorado, en las percepciones sobre los instrumentos de evaluación que se utilizan en FIP (Arribas-Estebanz, Manrique-Arribas & Taberner-Sánchez, 2015; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013; Hamodi-Galán, López-Pastor & López-Pastor, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2015; Silva-Rodríguez & López-Pastor, 2015).

El *feedback* se planteó como elemento fundamental del sistema de evaluación formativa utilizado, con una estructura de ciclos integrados, considerando que:

Los estudiantes valoran que se les proporcionen directrices de lo que se espera de ellos; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el

---

### Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación que considera las percepciones tras la aplicación de un sistema de evaluación formativa en alumnado de formación inicial del profesorado en Educación Física y en alumnado de formación profesional técnico deportivo; estos alumnos compartían asignaturas de atención a la diversidad. El proyecto *Las competencias docentes en la Formación Inicial del Profesorado de educación física* contó con la dirección de Francisco Gallardo-Fuentes, del departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Los Lagos, Chile, como investigador principal.

conocimiento que tiene el profesor de los problemas más comunes que se les plantea a los estudiantes, a partir de su experiencia previa con tareas similares (Cabrera & Mayordomo, 2016, p. 17).

Adicionalmente, se intentó acompañar y retroalimentar siempre las sesiones prácticas y teóricas, teniendo cuidado en lo que postula Peter Ferguson (2011), quien atribuye el fracaso y la falta de claridad en el *feedback* a la demora en el tiempo que transcurre entre la evaluación y la retroalimentación que el alumnado recibe. Las concepciones del profesorado sobre el *feedback*, según Gloria Contreras-Pérez y Carmen Gloria Zúñiga-González (2017), se agrupan en tres tipos: a) la importancia del *feedback* entendido como corrección; b) el *feedback* entendido como elogio o c) el *feedback* entendido como mejora proyectiva.

Por otra parte, tanto en la FIP como en la FP hay asignaturas destinadas a adquirir conocimiento y competencias sobre la atención a la diversidad en el aula o en los grupos sociales con los que se trabaje en el futuro. Están enfocadas a que el alumnado de FIP y FP pueda trabajar en su futuro laboral con toda la población educativa, incluido el “alumnado con necesidades educativas especiales” (ACNEE). Este término fue acuñado en España con la entrada de la reforma del sistema educativo de 1990 (López-Pastor, Pérez-Pueyo & Monjas-Aguado, 2007) y fue revisado y redefinido con la entrada en vigor de la Ley de Educación de 2006, en donde el ACNEE pasó a ser una de las tres categorías de lo que se denominó “Alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo” (España, Ministerio de Educación y Ciencia, 2006). Muchos establecimientos educativos reciben alumnado diverso, lo que requiere generar procesos de inclusión en el aula. La *inclusión* es un término complejo y amplio, que establece relaciones transversales con múltiples realidades y especialidades. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005), el concepto de “educación inclusiva” debe ser atendido en ámbitos educativos con más amplitud y debe amparar la diversidad sin exclusiones entre la totalidad del alumnado. Sin embargo, aún hay confusión al referirnos a la “educación inclusiva” o “inclusión educativa” y “en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación” (Echeita & Ainscow, 2011, p. 14). Nuria Mendoza-Laíz (2009) afirma que para los docentes hay obstáculos y dificultades al intentar aplicar la inclusión en sus aulas, principalmente por la falta de recursos materiales y personales. En todo caso, su relación con el sistema educativo y la enseñanza universitaria es estrecha y debe estar instalada como aspecto esencial del proceso E-A en el nivel universitario, sobre todo en los centros que imparten FIP (Sales-Ciges, 2006). Esta realidad debe ser una preocupación también para los estudiantes de FP que en su futuro profesional van a interactuar con este tipo de situaciones sociales y educativas.

Tras la revisión de la literatura especializada, no se han podido encontrar estudios ni experiencias de utilización de sistemas de evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad, ni en FIP ni en FP. Tampoco se han encontrado estudios sobre la percepción del alumnado de FP respecto a la utilización de sistemas de evaluación formativa. Tampoco parece haber estudios comparativos de percepción del alumnado de FIP y FP tras la implementación de sistemas de evaluación formativa. Por todo ello, el objeto de estudio es analizar y comparar la valoración y percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa utilizado en dos grupos de alumnos: uno de FIP-EF y otro de FP-TDU. En el apartado de metodología se presentan con más detalle los objetivos de investigación.

## Metodología

El diseño de investigación es mixto o multimétodo, pues combina datos cualitativos y cuantitativos, en busca de conclusiones más profundas e integrales. Según Roberto Hernández-Sampieri, Carlos Fernández-Collado y María del Pilar Baptista-Lucio (2003, p. 21), este tipo de diseño: “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo”. El uso de este diseño permite profundizar y reforzar los datos cuantitativos, por medio de un análisis cualitativo. Los métodos mixtos no buscan reemplazar el método cualitativo o el cuantitativo, sino que buscan extraer los beneficios de cada uno de ellos y minimizar sus debilidades, lo que los ubica en una posición superior a la investigación monométodo (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

## Objetivos

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

- a. Analizar la percepción del alumnado de FIP-EF y FP-TDU sobre el sistema de evaluación formativa utilizado, en asignaturas especializadas en la atención a la diversidad.
- b. Comprobar si hay diferencias significativas de percepción sobre el sistema de evaluación formativa utilizado entre el alumnado de FIP-EF y el de FP-TDU.

## Población y muestra

El estudio se desarrolló con 38 alumnos de dos grupos-asignaturas: 19 alumnos de FIP-EF y 19 alumnos de FP-TDU. La edad media era de 21,3 años, con un intervalo de  $\pm 1.8$  años. Los dos grupos cursan sus estudios en una universidad chilena que imparte tanto FIP como FP, dado que en Chile la FP se ha incorporado recientemente a la universidad. La información analizada corresponde a los cursos del segundo semestre de 2015 (agosto-diciembre), con una duración de 18 semanas. En el siguiente apartado, se presentan las características académicas y el sistema de evaluación formativa utilizado con cada grupo.

## Procedimiento y sistema de evaluación utilizado en cada grupo

En el grupo A, el alumnado cursaba la cátedra de Actividad Física y Salud para Grupos Especiales, de la carrera de Pedagogía en Educación Media con mención en Educación Física de una universidad chilena (FIP-EF). En el grupo B, el alumnado cursaba la cátedra Acondicionamiento Físico y Deporte Adaptado, de la titulación de Técnico Deportivo Universitario, de esa misma universidad (FP-TDU). Las dos asignaturas eran implementadas por la misma docente y utilizaban el mismo sistema de evaluación, que se explica con más detalle en los siguientes párrafos de este apartado, para que puedan entenderse mejor los resultados del estudio. La organización semanal de las asignaturas era la siguiente: (a) una sesión teórica de 120 minutos; y (b) una sesión práctica de 90 minutos. La EF se integra en cada una de las actividades de E-A que se llevarán a cabo a lo largo de cada semana. La sesión teórica solía seguir la rutina explicada en la tabla 1.

Tabla 1

## Planificación temporal de la sesión teórica

Feedback	Se entrega <i>feedback</i> dialógico, para reforzar de manera descriptiva las acciones o conductas previamente observadas por el profesor en las actividades prácticas. Se tiene cuidado de enfocar las retroalimentaciones en las acciones a destacar o corregir y no individualizar el caso de un alumno, dada la característica grupal de la sesión.
Contenidos de la próxima sesión práctica	Breve lección magistral sobre la temática a trabajar en la siguiente sesión práctica.
Planificación de actividades	Diseño por grupos y revisión por el profesor de las actividades a implementar en la próxima sesión práctica, para explicar las correcciones a realizar cuando es necesario en la plantilla de planificación de sesión.

Fuente: elaboración propia

En las sesiones prácticas, el alumnado implementaba las actividades planificadas con grupos de alumnos de diferentes centros educativos que cada semana visitaban la institución universitaria. Estos grupos atienden principalmente a alumnado ACNEE que, en su mayoría, presenta patologías asociadas a problemas intelectuales, sensoriales y motores. Además, a lo largo del semestre, el alumnado debía asistir a tres centros que atendieran población con discapacidad intelectual, sensorial y motora (cada grupo debía visitar estas tres realidades). Estas visitas se realizaban en grupos de tres alumnos y contaban con las actividades prácticas diseñadas en las sesiones teóricas; se realizaban con la supervisión del profesor de la cátedra, que posteriormente aportaba *feedback* sobre lo ocurrido.

Para la evaluación, se utilizó un sistema de evaluación formativa, debido a los buenos resultados de estudios anteriores (Alonso-Martín, 2007; Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián-Clemente & Zaragoza-Casterad, 2011; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba & Lorente Catalán, 2016). En la tabla 2 se resume el sistema de evaluación formativa utilizado.

Tabla 2

## Instrumentos de evaluación formativa para la investigación

Actividades de aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Evaluación formativa y <i>feedback</i>
a. Sesiones teóricas dirigidas por el profesor de la cátedra	- Plantilla de planificación de sesión	- El profesor aporta retroalimentación y ayuda en el diseño de las actividades prácticas.
b. Sesiones prácticas: Intervenciones del alumnado	- Lista de control	- El profesor supervisa y entrega <i>feedback</i> durante cada intervención práctica, así como al terminar.
c. Visita a los centros con ACNEE	- Plantilla de planificación de sesión	- Las plantillas fueron retroalimentadas en la sesión teórica, y debían estar con las recomendaciones el día de la actividad práctica.
d. Actividades de cierre	- Entrevistas al alumnado universitario - Aplicación del cuestionario anónimo para el alumnado	- Después de un análisis preliminar de los datos, se le dio al alumnado retroalimentación sobre los alcances de la experiencia.

Fuente: elaboración propia

El paso de la evaluación a la calificación se daba mediante una escala numérica-verbal de desempeño, relacionada con aspectos teóricos y prácticos de la ejecución del alumnado en las diferentes actividades de aprendizaje. La escala está compuesta por 30 criterios de evaluación, agrupados en 8 dimensiones (tabla 3). Cada criterio se valora mediante una escala Likert de 4 grados, donde 1 = Nunca; 2 = A veces; 3 = Casi siempre y 4 = Siempre.

Tabla 3  
 Dimensiones y criterios de evaluación de la escala numérica y verbal de desempeño

Dimensiones	Criterios de evaluación	Val. 1-4
<b>Dimensión personal</b>		
Puntualidad	- Asiste a todas las actividades programadas. - Llega a la hora programada.	
Presentación personal	- Vestuario adecuado a la actividad que apoya o dirige. - Cuida que su vestimenta esté de acuerdo a la actividad a desarrollar. - Adecuada presentación personal.	
Empatía	- Respeta a todos los integrantes de la institución. - Establece relaciones de respeto. - Es tolerante con las individualidades. - Mantiene un trato agradable.	
Comunicación	- Utiliza un lenguaje correcto y comprensible. - Evita el uso de muletillas informales. - Logra ser escuchado con atención por los estudiantes. - Utiliza el lenguaje gestual para apoyar la comunicación.	
Proactividad	- Demuestra iniciativa personal. - Detecta problemas y aporta ideas para resolverlos. - Demuestra energía y compromiso con las personas y la institución. - Posee espíritu de superación. - Es responsable con los compromisos adquiridos.	
<b>Dimensión profesional</b>		
Domino de grupo	- Presta apoyo al dar instrucciones claras. - Los estudiantes siguen sus instrucciones. - Los estudiantes se muestran motivados a participar en las actividades propuestas. - Demuestra seguridad en su desempeño.	
Motivación	- Presenta buena disposición frente al trabajo solicitado. - Se interesa por el aprendizaje de todos. - Motiva a la participación del grupo. - Utiliza estrategias para motivar la práctica.	
Trabajo de apoyo en el aula	- Sigue las instrucciones que le entrega el docente a cargo. - Está atento a lo solicitado por el docente a cargo. - Es responsable con los compromisos adquiridos. - Mantiene un sistema de registro y seguimiento.	

Fuente: elaboración propia

Terminado el semestre, se daba al alumnado la posibilidad de discutir su calificación con el profesor. La calificación final de la asignatura surgía de la sumatoria del valor asignado en cada criterio. Dado que en Chile la

calificación es entre 1 y 7 y la calificación se obtiene a partir de la escala presentada en la tabla 4, la puntuación máxima sería de 120. La aprobación se ubicaba en los 83 puntos, que correspondían a una nota de 4.0 en dicha escala de calificación 1-7.

Tabla 4  
Escala de conversión de puntos a calificaciones

Puntos	Nota
120	7.0
108	6.0
96	5.0
83	4.0
55	3.0
28	2.0
0	1.0

Fuente: elaboración propia

## Procedimiento de recogida y análisis de datos

### Instrumentos de obtención de datos

Para valorar la percepción de cada grupo respecto a la experiencia de evaluación formativa realizada, al final del cuatrimestre se aplican dos instrumentos de obtención de datos:

1. *Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica.* Se trata de una escala previamente validada por Francisco Javier Castejón-Oliva, María Luisa Santos-Pastor y Andrés Palacios-Picos (2015). La finalidad de este instrumento es conocer las percepciones del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa llevado a cabo en la asignatura. En este estudio, se han analizado los ítems y variables de los factores que responden a: (a) ventajas del sistema de evaluación (16 ítems; nº 11.x); y, (b) posibles desventajas del sistema de evaluación (11 ítems; nº 12.x). El cuestionario utiliza una escala Likert de cinco grados, en donde 0 = Nada; 1 = Poco; 2 = Algo; 3 = Bastante; 4 = Mucho, que responde al grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones contenidas en distintos ítems (tablas de resultados 7 y 8).
2. *Entrevista abierta o en profundidad.* Busca profundizar en las percepciones de los participantes de la experiencia sobre el sistema de evaluación formativa utilizado. En la tabla 5 se presentan las preguntas utilizadas.

Tabla 5  
Entrevista aplicada al alumnado

Pregunta
1. ¿Qué podrías destacar (positivo o negativo) de la experiencia de evaluación formativa de la que has sido parte?
2. ¿Consideras que te ha aportado?
3. ¿Qué te pareció esta forma de evaluar frente a la forma tradicional donde se define todo en un examen final?
4. Indica las actividades que más te han gustado de la experiencia de la que has tomado parte.
5. ¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?

Fuente: elaboración propia

## Análisis estadísticos y de datos

### Análisis cuantitativos

Los análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico SPSS en su versión 18.0. Mediante estadística descriptiva, se analizaron las percepciones del alumnado en cada variable, con la obtención de la desviación típica (*dt*) y la media aritmética (*M*). Adicionalmente, los datos se sometieron al análisis de diferencias de medias entre las percepciones del alumnado de FIP-EF vs. FP-TDU en cada ítem, para lo que se utilizó estadística inferencial, específicamente la prueba de *U* de Mann-Whitney (*U*), con un nivel de significancia de  $p \leq .05$ .

### Análisis cualitativos

Los datos cualitativos fueron tratados por medio del análisis de contenido, en busca de información textual de los propios participantes del estudio. Para ello, se utilizó un sistema de categorías, que emergen del contenido temático de las entrevistas (tabla 6).

Tabla 6  
Categorías correspondientes al análisis del contenido temático de las entrevistas

Categorías	Subcategorías	Códigos
Fortalezas de la evaluación formativa en contraste con procesos tradicionales de evaluación	A. Evaluación auténtica, relación teoría/práctica y aplicabilidad	AFP-TDU = Alumno FP AFIP-EF = Alumno Formación universitaria
	B. Evaluación continua y <i>feedback</i> inmediato	

Fuente: elaboración propia

## Resultados

Los resultados se presentan combinando los datos cuantitativos y cualitativos sobre cada aspecto investigado. Como regla general, en primer lugar se presentan los datos cuantitativos, para posteriormente complementarlos con los datos cualitativos recogidos.

En la tabla 7 se presentan los datos relativos a los ítems que corresponden a las Ventajas del sistema de evaluación, organizados en tres grandes columnas: “media y dt” de cada uno de los dos grupos, y “diferencia de medias” entre los dos grupos. Las puntuaciones en negrita y con un asterisco indican que la diferencia es estadísticamente significativa.

Tabla 7

Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor Ventajas del sistema de evaluación

Preguntas	FIP-EF		FP-TDU		FIP-EF vs. FP-TDU	
	M	dt.	M	dt.	U	Sig.
11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:						
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3.68	.48	3.16	.69	105.0	<b>.014*</b>
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	3.53	.70	3.53	.61	175.5	.866
11.3. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3.58	.61	3.42	.51	148	.278
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	3.68	.48	3.42	.61	139.5	.165
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3.58	.51	3.26	.81	144	.229
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3.68	.48	3.16	.76	111.5	<b>.025*</b>
11.7. La calificación es más justa	3.58	.51	3.21	.71	130.5	.104
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	3.47	.77	3.16	.90	143	.228
11.9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	3.68	.48	3.58	.61	168	.659
11.10. Se aprende mucho más	3.63	.60	3.63	.50	174.5	.832
11.11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3.37	.60	3.00	.82	136.5	.154
11.12. Hay interrelación entre teoría y práctica	3.58	.51	3.32	.67	144	.229
11.13. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3.84	.37	3.21	.54	74.5	<b>.000*</b>
11.14. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	3.63	.50	2.74	.81	73	<b>.001*</b>
11.15. Se da un seguimiento más individualizado	3.37	.68	2.63	.83	93.5	<b>.007*</b>
11.16. Requiere más responsabilidad	3.68	.58	3.53	.51	147	.245

Fuente: elaboración propia

Como puede comprobarse en la tabla 7, el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan como *Ventajas del sistema de evaluación* está en un nivel medio-alto (entre “bastante” y “mucho”), tanto para el alumnado de FIP-EF como el de FP-TDU. A pesar de esta elevada valoración para ambas titulaciones, hay cinco afirmaciones que arrojaron diferencias de medias significativas entre los dos colectivos, siempre con valoraciones más altas en el grupo FIP-EF: “Ofrece alternativas a todos los estudiantes”, “El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador”, “Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)”, “Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades”, “Se da un seguimiento más individualizado”.



Los datos cualitativos recogidos permiten profundizar en estas valoraciones y comprobar la buena recepción del sistema de evaluación en el alumnado. Se han organizado en una categoría y dos subcategorías (tabla 6).

En la categoría de *Fortalezas de la evaluación formativa en contraste con procesos tradicionales de evaluación* hay relatos que sitúan la evaluación formativa como un sistema ventajoso en contraste con evaluaciones de corte tradicional. Incluso se plantea el hecho de que, tras la experiencia, cuesta imaginarse una evaluación distinta para esta asignatura:

Ahora que experimenté esta forma de evaluar, en donde todos tuvimos desempeños diferentes con la profesora apoyando en cada caso, no veo cómo eso se podría hacer de una manera tradicional con materia y pruebas (AFIP-EF1).

Por su parte, en la subcategoría A (“Evaluación auténtica, relación teoría/práctica y aplicabilidad”) destacan afirmaciones que rescatan aspectos esenciales de la experiencia, así como situaciones puntuales prácticas y reflexiones que valoran la experiencia evaluativa y sus posibles aportes:

Es una forma de evaluar muy distinta a las que vemos en las otras asignaturas, hay mucha práctica y no solo teoría, creo que realmente así se aprende más (AFP-TDU11)<sup>1</sup>.

La metodología logra integrar la teoría a la práctica de manera ideal, ya que tenemos contacto directo con la realidad y además contamos con la retroalimentación de la profesora en todo momento (AFIP-EF1).

Sin duda, será una experiencia inolvidable por la realidad con la que interactuamos, creo que nos aportará mucho, además que de seguro la intervención fue algo bueno en la difícil realidad de algunos niños de los centros que visitamos (AFIP-EF9).

Es gratificante tener la oportunidad de vivenciar estas realidades y no solo leer al respecto (AFP-TDU3).

Un gran aporte de la asignatura el hacernos partícipes de la realidad que se abordaría (AFP-TDU5).

Por último, en la subcategoría B (“Evaluación continua y *feedback* inmediato”) se encuentran afirmaciones que dejan ver la presencia de evaluación continua y su estrecha relación con la presencia de un *feedback* constante y habitual entre profesorado/alumnado:

Destaco sobre todo el seguimiento y retroalimentación constante (AFP-TDU10).

Es interesante cómo una corrección en el momento preciso es muy importante, por lo que se valora la presencia del profesor entregando retroalimentación oportuna (AFIP-EF10).

En la tabla 8 se presentan los datos relativos a los ítems que corresponden al factor “Posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, organizado en tres grandes columnas: “media y dt” de cada uno de los dos grupos, y diferencia de medias entre los dos grupos. Las puntuaciones en negrita y con un asterisco indican que la diferencia es estadísticamente significativa.

<sup>1</sup> *Magis* no edita ni corrige las entrevistas realizadas durante las investigaciones y citadas en los artículos publicados. Por eso, hay muletillas, repeticiones y otras marcas del lenguaje oral.

Tabla 8

Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor Posibles inconvenientes del sistema de evaluación

Preguntas	FI-PEF		FP-TDU		FI-PEF vs. FP-TDU	
	M	dt.	M	dt.	U	Sig.
12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:						
12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3.68	.48	3.79	.42	161.5	.467
12.2. Exige continuidad	3.68	.58	2.95	.78	82.5	<b>.002*</b>
12.3. Exige un mayor esfuerzo	3.53	.61	3.21	.92	148.5	.296
12.4. Existe dificultad para trabajar en grupo	2.58	1.22	1.63	1.12	102	<b>.019*</b>
12.5. Se puede acumular mucho trabajo al final	2.58	1.30	1.74	.73	107.5	<b>.027*</b>
12.6. Existe una desproporción trabajo/créditos	2.42	1.50	1.58	1.12	128	.114
12.7. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2.42	1.50	1.11	1.10	88.5	<b>.006*</b>
12.8. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	2.21	1.27	1.58	.77	129.5	.122
12.9. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.79	1.51	1.37	0.90	162	.574
12.10. Las correcciones han sido poco claras	2.00	1.41	1.05	0.62	114.5	<b>.040*</b>
12.11. La valoración del trabajo es subjetiva	2.53	1.50	2.16	0.96	148	.330

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que hay tres bloques de ítems, en función de las valoraciones en la escala; el primer bloque contiene los ítems que recibieron altas valoraciones (12.1, 12.2 y 12.3), el segundo bloque contiene los ítems con las valoraciones medio/bajas (12.4, 12.5, 12.6, 12.7 y 12.11), y el tercer bloque con los ítems que recibieron valoraciones bajas y muy bajas (12.8, 12.9 y 12.10).

En el primer bloque, los ítems muestran valoraciones altas en los dos grupos; esto indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación exige una asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo. Solo un ítem muestra diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos ("el sistema de evaluación exige continuidad"), con una puntuación más alta en el grupo de FIP-EF.

El segundo bloque está formado por los ítems con valoraciones de grado medio en FIP-EF y bajas en FP-TDU; esto indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación implica un nivel medio o bajo de los siguientes inconvenientes: "existe dificultad para trabajar en grupo", "se puede acumular mucho trabajo al final", "existe una desproporción trabajo/créditos", "el proceso de calificación es más complejo y/o poco claro y la valoración del trabajo es subjetiva". En tres ítems, las diferencias son estadísticamente significativas (12.4, 12.5 y 12.7), con valoraciones más altas en alumnado de FIP-EF.

El tercer bloque está formado por ítems en que las valoraciones son bajas en FIP-EF y muy bajas en FP-TDU; esto indica que el alumnado considera que no se dan (o muy poco) los siguientes inconvenientes: "genera inseguridad, incertidumbre y dudas sobre qué hay que realizar", "es injusto frente a otros procesos de evaluación", "las correcciones han sido poco claras". Solo un ítem muestra diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, también con una valoración más alta en el grupo FIP-EF.

### Discusión de resultados y conclusiones

Los resultados muestran valores muy elevados para el bloque de "ventajas del sistema de evaluación"; esto indica que el alumnado de los dos grupos valora muy positivamente el sistema de evaluación formativa aplicado. Estos resultados coinciden con estudios previos, que también obtienen resultados positivos al incorporar sistemas de evaluación formativa (Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián-Clemente & Zaragoza-Casterad, 2011; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016); así como con otros estudios similares, en que se constata que los sistemas de evaluación formativa suelen ayudar en la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, confianza y motivación (Angelini-Doffo, 2016; Vallés-Rapp, Ureña-Ortín & Ruiz-Lara, 2011; Zaragoza-Casterad, Luis-Pascual & Manrique-Arribas, 2009). Una reciente

revisión internacional del estado de la cuestión confirma este aspecto (Barrientos-Hernán & López-Pastor, 2015).

En el estudio se puede apreciar la presencia de elementos de evaluación compartida, lo que contrasta con estudios en los que el alumnado indica que la calificación suele decidirla solo el profesorado (Ayala, Mesing, Labbé & Obando, 2010; Taberero-Sánchez & Daniel-Huerta, 2012).

Los datos cualitativos recogidos permiten profundizar en estas valoraciones positivas sobre el sistema de EFyC utilizado. El alumnado destaca tres grandes aspectos:

1. Estos sistemas evaluativos poseen fortalezas en contraste con procesos tradicionales de evaluación. Esto coincide con otros trabajos como los de Víctor Manuel López-Pastor (2009), Juan Carlos Manrique-Arribas, Cristina Vallés-Rapp y Juan Manuel Gea-Fernández (2012), Javier Zaragoza-Casterad, Juan Carlos Luis-Pascual y Juan Carlos Manrique-Arribas (2009), que muestran que los sistemas de EFyC suelen ser más formativos, educativos y eficaces, a pesar de las resistencias que a veces produce el peso de la tradición.
2. El sistema de EFyC utilizado permite avanzar hacia sistemas de “evaluación auténtica”, que ayudan a generar una fuerte relación entre teoría-práctica, así como la adquisición de conocimientos y competencias más aplicables en situaciones reales de trabajo. Este aspecto es destacado muy a menudo por el alumnado. Pueden encontrarse resultados similares en Javier Zaragoza-Casterad, Juan Carlos Luis-Pascual y Juan Carlos Manrique-Arribas (2009) sobre la relación entre teoría y práctica, así como la mayor utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas. Por otra parte, Filip Dochy, Mien Segers y Dominique Sluijsmans (1999), Filip Dochy, Mien Segers y Sabine Dierick (2002) encuentran que los sistemas de EFyC suelen generar una fuerte implicación del alumnado en su proceso de E-A y son una ayuda a la hora de adquirir de forma más efectiva las competencias profesionales.
3. Estos sistemas aportan procesos de evaluación continua y *feedback* constante e inmediato, lo que favorece mucho el aprendizaje del alumnado; Carolina Hamodi-Galán y Ana Teresa López-Pastor (2012) encuentran que la EFyC es un sistema que ayuda a aprender más y mejor, mientras que Emilio José Barrientos-Hernán y Víctor M. López-Pastor (2015) hacen énfasis en su importancia y estrecha vinculación con el *feedback*.

Los resultados en algunos de los ítems muestran diferencias significativas entre las percepciones de los estudiantes en función del tipo de estudios que realizan (FIP-EF vs. FP-TDU), siempre con valores más elevados en la FIP-EF. Estas diferencias pueden responder a que el alumnado de FIP-EF tiene una formación más específica sobre evaluación educativa, lo que lo lleva a entender mejor los ítems y valorar mejor el sistema de evaluación formativa utilizada.

Otra posible explicación es que en la FIP-EF la formación suele ser mucho más teórica y académica que en la FP-TDU, además de tener asignaturas que trabajan específicamente el tema de la evaluación educativa. En este sentido, la realización de una propuesta muy práctica y la utilización de un sistema de evaluación formativa y auténtica (Brown, 2015; Vallejo-Ruiz & Molina-Saorín, 2014) pueden ser mejor valorados por el alumnado de FIP, dado que en la FP es más habitual trabajar con aplicaciones prácticas

y sistemas de evaluación formativa. Estos resultados no se han podido contrastar con otros estudios que comparen FIP y FP, al no encontrar publicaciones específicas sobre el tema.

Los resultados muestran que respecto a los *“posibles inconvenientes del sistema de evaluación”* hay tres bloques de ítems, en función de las valoraciones en la escala:

- a. Los ítems del primer bloque muestran altos grados de acuerdo con que este tipo de sistemas de evaluación exige una asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios. Por ejemplo, Javier Zaragoza-Casterad, Juan Carlos Luis-Pascual y Juan Carlos Manrique-Arribas (2009) detectaron críticas similares en el alumnado universitario cuando se aplican sistemas de EFyC en diferentes asignaturas, específicamente en la carga de trabajo y la carga organizativa que conlleva el proceso. Antonio Fraile-Aranda y Pablo V. Cornejo (2013) encontraron que el alumnado señala que los principales inconvenientes respondían *“al mayor esfuerzo que exige”, “la constancia en el trabajo diario”, “la asistencia obligatoria”* y *“la participación activa”*.

Por último, Irene Silva Rodríguez y Víctor Manuel López-Pastor (2015) llevan a cabo un estudio cualitativo que muestra que parte del alumnado tiene una perspectiva crítica sobre este tipo de sistemas de evaluación, tanto por las razones ya explicadas, como porque no entienden qué sentido tiene utilizar sistemas de EFyC en FIP.

- b. Los ítems del segundo bloque muestran grados de acuerdo de un nivel medio en FIP-EF y bajo en FP-TDU con los siguientes inconvenientes: *“existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “existe una desproporción trabajo/créditos”, “el proceso de calificación es más complejo y/o poco claro y la valoración del trabajo es subjetiva”*. Se trata de resultados similares a los de David Hortigüela-Alcalá, Ángel Pérez-Pueyo y Víctor Abella-García (2015), en un estudio con 3.618 alumnos de 17 universidades españolas que utilizan sistemas de EFyC; estos autores encontraron, por ejemplo, que más del 70% de la muestra considera que se puede acumular mucho trabajo al final y que el trabajo es mayor debido a la dificultad para trabajar en grupo; también encontraron valoraciones medias sobre la desproporción trabajo/créditos.
- c. Los ítems del tercer bloque muestran grados de acuerdo bajos en FIP-EF y muy bajos en FP-TDU sobre los siguientes aspectos: *“genera inseguridad, incertidumbre y dudas sobre qué hay que realizar”, “es injusto frente a otros procesos de evaluación”, “las correcciones han sido poco claras”*. Por tanto, el alumnado considera que estas características no se han dado o que se han dado en un grado muy bajo. Similares resultados pueden encontrarse en el estudio de Inés María Monreal-Guerrero, María de la O Cortón de las Heras y David Carabias-Galindo (2015) y en estudios realizados en FIP (López-Pastor, González-Pascual & Barba-Martín, 2005; Zaragoza-Casterad, Luis-Pascual & Manrique-Arribas, 2009).

En este apartado de posibles inconvenientes, solo aparecen diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de cada bloque: en el primer bloque (*“exige continuidad”*), del segundo bloque (*“existe*

dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final” y “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”) y finalmente en el tercer bloque (“las correcciones han sido poco claras”), todo en función del tipo de estudios que realiza (FIP-EF vs. FP-TDU), y siempre con valores más elevados en la FIP-EF. En función de las valoraciones se puede apreciar que el alumnado de FP-TDU no considera que haya inconvenientes, mientras que el alumnado de FIP-EF solo lo considera a un nivel muy bajo. Esta valoración más elevada en FIP-EF puede deberse a que en FP-TDU los procesos de evaluación formativa son más comunes, aunque no se encontraron antecedentes al respecto.

A modo de conclusión, los resultados del estudio indican que el alumnado de FIP-EF y FP-TDU muestra una valoración alta sobre las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en asignaturas especializadas en la atención a la diversidad; hay coherencia entre los datos cualitativos y cuantitativos. Se detallan los efectos positivos que evidencia tener su implementación en el espacio educativo chileno, en especial cuando no parece haber casi investigación previa sobre el tema. Desde los propios relatos del alumnado, se consignan las fortalezas de la EFyC en contraste con sistemas tradicionales. Entre estas ventajas destacan su aplicabilidad y la relación teoría/práctica, así como su presencia en el proceso de E-A a través de un *feedback* constante e inmediato. En lo que respecta a los posibles inconvenientes de la aplicación de sistemas de EFyC en este tipo de asignaturas, el alumnado parece agruparlas en tres grandes bloques, desde las que reciben un grado de acuerdo alto o medio, hasta las que reciben una valoración tan baja que no deberían considerarse como inconvenientes. Por otra parte, los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado de FIP-EF y el de FP-TDU en su percepción sobre el sistema de evaluación utilizado. A pesar de la alta valoración en ambas titulaciones, aparecen diferencias significativas en cinco ítems, siempre con valoraciones más altas en el grupo FIP. En cambio, en lo relativo a los “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, las diferencias que aparecen siempre muestran grados de acuerdo más bajos para FP, hasta el punto de que no parecen entenderse como inconvenientes.

Los principales aportes de este estudio son: (1) mostrar la viabilidad del uso de sistemas de evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad en el espacio educativo chileno, tanto para el profesorado que trabaja en FP como en FIP; (2) su aplicación en asignaturas de atención a la diversidad; y, (3) comparar los efectos que estos sistemas tienen en la valoración del alumnado de FIP-EF vs. FP-TDU, en especial cuando en FP hay muy poca investigación previa sobre el tema.

Una posible línea de investigación futura sería incorporar sistemas de evaluación formativa en FP y en FIP en Educación Física, tanto para otras asignaturas del plan de estudios como en los procesos de *prácticum* profesional, e indagar con mayor profundidad en las percepciones de los integrantes del proceso (alumnado, profesorado, centros).

## Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo en el marco del proyecto de I + D + i *Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 4 años (2014-2017).

También agradecemos el apoyo de la carrera de Técnico Deportivo del Instituto Tecnológico Regional y del departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Los Lagos, Chile.

### Sobre los autores

**Francisco Gallardo-Fuentes** es profesor asociado del departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile; integrante del Núcleo de Investigación en Salud, Actividad Física y Deporte. Sus principales líneas de investigación son la evaluación formativa y compartida en educación superior y las ciencias del deporte.

**Víctor López-Pastor** es doctor en Educación. Profesor titular de la Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España. Sus principales líneas de investigación son la evaluación formativa y compartida en educación superior, evaluación formativa y compartida en educación física, formación inicial y permanente del profesorado, investigación-acción, iniciación deportiva y deporte escolar.

**Carolina Martínez-Angulo** es jefa de la carrera Técnico Deportivo Universitario del Instituto Tecnológico Regional de la Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile. Sus principales líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes y la atención a la diversidad.

**Bastian Carter-Thuillier** es profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. Integrante del Núcleo de Investigación en Salud, Actividad Física y Deporte de la Universidad de Los Lagos, Chile. Sus principales líneas de investigación son la evaluación de aprendizajes, el deporte y la escuela, inmigración y deporte, y las ciencias de la actividad física.

### Referencias

- Alonso-Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25 (2), 389-402. Disponible en: [revistas.um.es/rie/article/download/96851/93031](http://revistas.um.es/rie/article/download/96851/93031)
- Angelini-Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21. Disponible en: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00282.pdf>
- Arribas-Esteban, J. M.; Manrique-Arribas, J. C. & Tabernero-Sánchez, 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), 237-225. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/45724/47917>
- 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. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>
- Barrientos-Hernán, E. & López-Pastor, V. (2015). La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, CIEG*, 21, 272-284. Disponible en: [http://www.grupociieg.org/archivos\\_revista/Ed.%2021%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015\\_articulo\\_id214.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)

- Bordas-Alsina, M. I. & Cabrera-Rodríguez, F. Á. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 59 (218), 25-48. Disponible en: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-10. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Cabrera, N. & Mayordomo, R. (eds.) (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, LMI.
- Castejón-Oliva, F.; López-Pastor, V.; Julián-Clemente, J. & Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11 (42), 328-346. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/542/54222171007.pdf>
- 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. Disponible en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- Contreras-Pérez, G. & Zúñiga-González, C. G. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18612/14550>
- Dochy, F.; Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13-30. Disponible en: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051>, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=258915>
- Dochy, F.; Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a Review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/a526/1d2d6ece69153d0d611984cc773245fcb5be.pdf>
- Echeíta, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12 (1), 26-46. Disponible en: [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion\\_echeita\\_TEJUELO\\_2011.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1)
- España, Ministerio de Educación y Ciencia, MEC (2006). Ley 2/2006, Ley Orgánica de Educación, LOE, de 3 de mayo. *Boletín Oficial del Estado, BOE*, 106, 4 de mayo de 2006. Disponible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- 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>
- Fraile-Aranda, A. & Cornejo, P. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 1 (2), 22-43.

- 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. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- Gutiérrez-García, C.; Pérez-Pueyo, Á. & Pérez-Gutiérrez, 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. Disponible en: [http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora\\_15\\_2d\\_gutierrez\\_et\\_al.pdf](http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf)
- Hamodi-Galán, C. & López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 103-116. Disponible en: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2888/vista%20Hamodi%20Galan.pdf?sequence=1>
- Hamodi-Galán, C.; López-Pastor, A. T. & López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE, Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Disponible en: [revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/download/110/169](http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/download/110/169)
- Hernández-Sampieri, R.; Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3ª ed. México: Editorial McGraw-Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D.; Pérez-Pueyo, Á. & 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, REINED*, 13 (1), 88-104. Disponible en: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1002/347>
- Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33 (7), 14-26. Disponible en: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033007014>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.; González-Pascual, M. & Barba-Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37. Disponible en: [https://www.researchgate.net/profile/Victor\\_Pastor/publication/39211979\\_La\\_participacion\\_del\\_alumnado\\_en\\_la\\_evaluacion\\_la\\_autoevaluacion\\_la\\_coevaluacion\\_y\\_la\\_evaluacion\\_compartida/links/5481a0d0cf263ee1adfd046.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d0cf263ee1adfd046.pdf)
- López-Pastor, V.; Pérez-Pueyo, Á.; Barba, J. & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11 (31), 37-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>. Disponible en: <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/article/view/641/359>
- López-Pastor, V.; Pérez-Pueyo, Á. & Monjas-Aguado, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 106, 29. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>



- Manrique-Arribas, J. C.; Vallés-Rapp, C. & Gea-Fernández, J. M. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society, & Education*, 4 (1), 87-102. Disponible en: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/483/461>
- Mendoza Laíz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 9, 43-56. Disponible en: [https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9\\_mendoza\\_4.pdf](https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf)
- Monreal-Guerrero, I. M.; Cortón de las Heras, M. & Carabias-Galindo, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@TIC, Revista d'Innovació Educativa*, 15, 38-45. Disponible en: <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50038/5300219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nova-García, M. J. de; Mourelle-Martínez, M. R. & Feijóo-García, G. (2014). La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En X. A. Regos-Varela, J. Limeres-Posse, J. Seoane-Romero & M. D. Freitas (eds.). *Fuentes documentales y recursos docentes en odontopediatría y ortodoncia*, 179-185. Santiago de Compostela: Nino. Disponible en: [http://eprints.rclis.org/30253/2/Fuentes%20de%20informaci%C3%B3n%20en%20Odontolog%C3%ADa\\_ver%205\\_17x24\\_Libro\\_Completo.pdf](http://eprints.rclis.org/30253/2/Fuentes%20de%20informaci%C3%B3n%20en%20Odontolog%C3%ADa_ver%205_17x24_Libro_Completo.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>
- Rabadán-Rubio, J. A.; Hernández-Pérez, E. & Rabal-Conesa, J. (2014). Evaluación de la metodología en programas de formación profesional para el empleo de la región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 425-445. Disponible en: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/193361/163261>
- 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. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Sales-Ciges, M. A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 57, 200-218. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- Silva-Rodríguez, I. & López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 14, 90-100. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>
- Tabernero-Sánchez, B. & Daniel-Huerta, M. J. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (3), 133-144. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217026228014.pdf>

- Vallejo-Ruiz, M. & Molina-Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64, 11-25. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie64a01.pdf>
- Vallés-Rapp, C.; Ureña-Ortín, N. & Ruiz-Lara, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. Disponible en: <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>
- Zaragoza-Casterad, J.; Luis-Pascual, J. C. & Manrique-Arribas, J. C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *RED-U, Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175929.pdf>