



La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa

Student participation in the assessment and in-service teacher education as a tool for transparency and improvement of education quality

Cristina Pascual-Arias¹, Víctor M. López-Pastor¹, y David Hortigüela-Alcalá²

¹Universidad de Valladolid, España; ²Universidad de Burgos, España

Resumen

El sistema educativo requiere de prácticas igualitarias de transparencia y calidad. La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) es un modelo educativo que permite al alumnado participar en su aprendizaje. La formación sobre EFyC y puede realizarse mediante la Formación Permanente del Profesorado (FPP) y los ciclos de Investigación-Acción (I-A). Los objetivos de investigación son: (a) analizar la participación del alumnado en todas las etapas educativas a través de la EFyC, antes y durante el confinamiento por COVID-19; (b) definir las ventajas de pertenecer a un grupo de FPP en el que se realiza I-A y las propuestas de mejora que proponen los participantes del mismo. Se realiza un Estudio de Caso con 24 docentes de un seminario internivelar de FPP sobre EFyC. Se utilizaron dos cuestionarios, un grupo de discusión y las actas de reuniones del seminario. Los resultados muestran que los docentes del seminario valoran de forma positiva la participación del alumnado en su propia evaluación, comprenden la individualidad del alumnado y evitan la exclusión con prácticas igualitarias, especialmente durante la situación de confinamiento, en la que utilizan diversas estrategias para poder seguir este proceso a distancia con garantías. En cuanto a las ventajas de pertenecer al seminario, destaca el aprendizaje colaborativo entre docentes de diferentes etapas y la utilidad de los sistemas de I-A.

Palabras clave: Evaluación Formativa; Educación Igualitaria; Formación Permanente; Investigación-Acción.

Abstract

The education system requires egalitarian practices of transparency and quality. Formative and Shared Assessment (F&SA) is an educational model that allows students to participate in their learning. Training in F&SA can be provided through In-Service Teacher Education (ISTE) and Action-Research (A-R) cycles. The research objectives are: (a) to analyse the participation of students in all educational stages through F&SA, before and during the COVID-19 confinement; (b) to define the advantages of belonging to a group of ISTE in which A-R is carried out and the proposals for improvement proposed by the participants of the same. A case study was carried out with 24 teachers from an inter-level seminar on ISTE about F&SA. Two questionnaires, a focus group and the minutes of the seminar meetings were used. The results show that the teachers of the seminar value positively the participation of the student in their own assessment, understand the individuality of the students and avoid exclusion with egalitarian practices, especially during the confinement situation, where they used various strategies to ensure that the distance process was followed safely. In terms of the advantages of belonging to the seminar, the collaborative learning between teachers from different stages and the usefulness of A-R systems stand out.

Keywords: Formative Assessment; Equal Education; In-Service Teacher Education; Action-Research.

Fecha de recepción: 30/03/2022

Fecha de aceptación: 16/05/2022

Correspondencia: Cristina Pascual-Arias, Universidad de Valladolid, España

Email: cristina.pascual@uva.es

Introducción

La educación actual precisa de un cambio hacia sistemas transparentes y de calidad. En este sentido se rige la normativa actual en todas las etapas educativas, tanto en etapas primarias como en etapas superiores, en las que desde hace 20 años el Espacio Europeo de Educación Superior trabaja en el proceso de convergencia hacia una educación que se sustente en tres pilares: aprendizaje común, transparencia educativa y estructuras comunes en los planes de estudio (Pérez-Pueyo et al., 2008). Es la nueva ley de educación la que destaca que “la sociedad española ha asumido de modo decidido que es necesario mejorar la calidad de la educación, pero también que la calidad y la equidad son dos principios indisociables, como han señalado las más importantes evaluaciones internacionales” (LOMLOE, 2020, p. 122869).

Evaluación Formativa y Compartida

Orientar el sistema educativo hacia la calidad, la participación y la mejora implica cambiar aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la utilización de metodologías y procesos de evaluación (Boud & Falchikov 1989; López-Pastor et al. 2019; Nicol & Mcfarlane, 2006). Como señala Nieto (2000, p. 307) “la evaluación condiciona el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes más que cualquier otro factor instructivo, de modo que un buen sistema de evaluación constituye la mejor garantía para un aprendizaje relevante”.

Dentro de la evaluación, es el modelo de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) una buena propuesta orientada hacia la mejora de los aprendizajes (Hortigüela-Alcalá et al., 2016; López-Pastor, 2009; Martínez et al., 2017). La Evaluación Formativa se enfoca hacia tres perspectivas: (a) mejora del aprendizaje del alumnado; (b) mejora de la enseñanza del profesorado; y (c) mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que la Evaluación Formativa además sea Compartida, es imprescindible promover la participación del alumnado en su propia evaluación mediante procesos de diálogo (individuales o grupales), con procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales o evaluación colaborativa (López-Pastor, 2009).

Las investigaciones sobre EFyC destacan el fomento de la transparencia, la participación y la implicación del alumnado durante el proceso, puesto que: (a) la implicación del alumnado en su evaluación es activa e igualitaria (Gallardo et al., 2018; López-Pastor, 2019); (b) mejora el rendimiento académico y la adquisición de competencias (Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Romero et al., 2014); (c) mejora la motivación, el aprendizaje y la implicación del alumnado (Hamodi et al., 2017); (d) desarrolla la responsabilidad, la autonomía, la autocrítica y el análisis crítico (Boud & Falchikov, 1989; López-Pastor, 2009); (e) ayuda a reconducir el proceso de enseñanza-aprendizaje (Barrientos et al., 2019; Córdoba et al., 2018); (f) en el caso de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) se fomenta la adquisición de competencias docentes y adquieren potencial para desarrollar estrategias de aprendizaje permanente (Silva & López-Pastor, 2015).

Existen experiencias en todas las etapas educativas que muestran que la EFyC funciona y permite al alumnado participar en su propio proceso de evaluación. En Educación Infantil, Pascual-Arias et al., (2019) muestran una experiencia de EFyC con resultados positivos en la expresión del alumnado, en su toma de decisiones y en la calidad del proceso de aprendizaje. En Educación Primaria, en la experiencia de Reyes (2019) 50 alumnos del 5º curso han desarrollado EFyC en la asignatura de Educación Física, logrando mejoras en su conducta y su rendimiento académico, gracias a que se convirtieron en los protagonistas de su aprendizaje. En Educación Secundaria, el trabajo de Fuentes (2019) en un instituto rural, muestra un sistema de EFyC con 38 alumnos que ha aumentado la implicación, el aprendizaje y el rendimiento académico del alumnado. En la universidad encontramos numerosas investigaciones con resultados similares: el alumnado valora positivamente la retroalimentación del docente, su implicación en su propia evaluación o las competencias que han adquirido frente a sistemas tradicionales de evaluación (Hortigüela-Alcalá, et al. 2015, 2019; López & Sicilia, 2017; Martínez et al., 2017; Romero et al. 2014).

Desarrollar un proceso de EFyC también requiere de esfuerzos, que en algunas investigaciones los han destacado como inconvenientes: (a) requiere un cambio de mentalidad en todos los implicados del proceso; (b) existe un aumento en la carga de trabajo, para el alumnado y para el profesorado; (c) existe cierto riesgo en la autoevaluación de los alumnado al sobrevalorarse o infravalorarse, riesgo que se va

solventando con la reflexión; (d) es necesario ser consecuente con la decisiones que se toman (Bretones, 2008; Pérez-Pueyo et al., 2008).

Formación Permanente Colaborativa del Profesorado a través de la Investigación-Acción

Desarrollar prácticas de EFyC como docente requiere de una formación previa, que puede haberse adquirido en: (a) la FIP o; (b) en la Formación Permanente del Profesorado (FPP) (Barrientos et al. 2019; Hamodi et al., 2017; Molina & López-Pastor, 2019). El estudio de Hamodi et al. (2017) señala que los docentes que vivieron EFyC en la FIP, la encontraron de gran utilidad para desarrollarla en sus prácticas docentes. Barrientos et al. (2019) señala que tanto la FIP como especialmente la FPP parecen ayudar a adquirir conocimientos de experiencias de EFyC útiles y aplicables en su práctica docente. La nueva ley educativa apunta que “Unión Europea y UNESCO ya proponían hace años mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación a través de la capacitación de los docentes (...), proponían fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (LOMLOE, 2020, p. 122869).

Palacios & López-Pastor (2013) señalan que hay tres tipos de docentes atendiendo a la evaluación que realizan: (a) profesor innovador, utiliza EFyC frecuentemente; (b) profesor tradicional, utiliza evaluación sumativa y final; (c) profesor ecléctico, combina algo de EFyC con un examen final. Encuentran que el hecho de tener un perfil docente u otro y realizar EFyC está más condicionado por la FPP que por la FIP, sobre todo en el caso de los profesores innovadores, que suelen demostrar mayor implicación en cursos de formación y proyectos de innovación docente.

La mejora e innovación educativa desde la FPP puede realizarse desde múltiples perspectivas; una de las más interesantes es a través de la Investigación-Acción (I-A), entendiéndola como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados (Kemmis & McTaggart, 1988). La I-A es un proceso (a) participativo; (b) democrático; (c) enriquecedor profesionalmente; (d) contribuye al conocimiento en ciencias sociales (Latorre, 2003). Estos aspectos hacen que el cambio en las aulas contribuya al cambio general del sistema educativo, hacia un sistema abierto, democrático, crítico e igualitario, es una buena metodología para desarrollar la FPP (Latorre, 2003).

Existen muchas experiencias de FPP que trabajan mediante la I-A. Hamodi et al. (2017) o Pérez-Pueyo et al. (2008) señalan que dentro de la Red Internacional de Evaluación Formativa se implantan seminarios de FPP a nivel local para desarrollar el cambio hacia la EFyC. Otro ejemplo de grupo de FPP es el que lleva funcionando más de veinte años sobre la práctica educativa de Educación Física (López et al., 2011). Gracias a la I-A los docentes en la FPP pueden resolver problemas, formarse, compartir recursos, experiencias y generar conocimiento personal y profesional.

Todas estas investigaciones parecen indicar que pertenecer a un grupo de FPP en el que se realice I-A refuerza la función investigadora del docente. Además, refuerza la reflexión crítica, las prácticas educativas transparentes, igualitarias y equitativas que fomenten la inclusión, así como favorece la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (López et al. 2016); trabajar en grupo afianza el aprendizaje colaborativo que se produce entre docentes y permite superar el aislamiento profesional (Chapman & Ainscow, 2019; Walton & Sutherland, 2020).

Por todo lo expuesto anteriormente esta investigación tiene un doble objetivo:

a. Comprobar cómo es la participación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje a través de los sistemas de EFyC, tanto antes como durante el confinamiento por la COVID-19, según las aportaciones de los docentes que participan en un seminario internivelar.

b. Definir cuáles son las ventajas de pertenecer a un seminario de FPP sobre EFyC en el que se realiza I-A y las propuestas de mejora sobre dicho seminario que proponen los participantes.

Método

Diseño del Estudio

El diseño de la investigación ha sido un estudio de caso (Simons, 2011; Stake, 2010). De esta manera se puede analizar y comprender pormenorizadamente una situación real y emitir juicios sobre la misma (Álvarez y San Fabián, 2012). En este estudio de caso se describirá, documentará e interpretará un

contexto concreto y real; partiremos del razonamiento inductivo del estudio de caso, desde una realidad particular.

Los participantes del estudio son 24 docentes, pertenecientes a un Seminario Internivelar de FPP sobre EFyC que se imparte en una Facultad de Educación Española: (a) 1 de Educación Infantil; (b) 11 de Educación Primaria; (c) 1 de Educación Secundaria; (d) 11 de Universidad.

Los participantes realizan procesos de EFyC en sus aulas mediante ciclos de I-A; tienen diferentes niveles de experiencia previa en EFyC: algunos de ellos lo vivieron en la FIP y siguen ligados a la Universidad por su FPP (estudios de máster y doctorado); mientras que en otros casos los docentes no conocían los procesos de EFyC y acuden al seminario para aprender colaborativamente sobre la temática y mejorar sus prácticas de evaluación.

Instrumentos

Para la obtención de datos se han utilizado cuatro instrumentos:

a. “Cuestionario para participantes del Seminario Internivelar de FPP sobre EFyC (C19-20)”. Compuesto por 2 bloques: (a) 1 bloque de preguntas cerradas, correspondientes al bloque de percepción como docentes en los sistemas de EFyC y participación del alumnado, fue extraído del cuestionario para egresados desarrollado en el proyecto de I+D+i Ref.EDU2013-42024-R. Utilizan una escala tipo Likert de 5 puntos: 0 (muy poco o nada), 1 (pocas veces), 2 (alguna vez), 3 (bastante), 4 (mucho); tiene un valor Alfa de Cronbach de 0.91 (Palacios et al., 2019); (b) 1 bloque con 3 preguntas abiertas específicas sobre el seminario de EFyC. Este cuestionario completó en diciembre de 2019.

b. “Cuestionario sobre el proceso de EFyC durante la situación de crisis generada por el COVID-19 (CC-19)”. Es un cuestionario abierto diseñado “ad hoc” para el profesorado que forma parte del seminario; formado por 8 preguntas abiertas, que profundizan sobre el desarrollo de sus prácticas de EFyC durante el confinamiento y enseñanza online debido al virus COVID-19. Este cuestionario se rellenó de manera telemática por los participantes del seminario en abril de 2020.

c. “Grupo de discusión (GD)”. Se realizó con 8 docentes pertenecientes al seminario; se trataron 3 temáticas: (a) competencias docentes sobre EFyC en la FIP; (b) evaluación del seminario internivelar de sobre EFyC; (c) prácticas de EFyC en todas las etapas educativas. El GD se realizó en enero de 2020.

d. “Actas de reuniones de seminario (AS)”. Recogen todo el contenido de las reuniones del seminario con los datos relativos a: (a) asistentes; (b) dudas sobre los procesos de EFyC que se llevan a cabo en las aulas; (c) debates e inquietudes sobre EFyC a partir de lecturas realizadas o comentarios de los participantes. Se analizan los datos de las actas del curso 2019-2020.

Procedimiento

Se han recogido los datos durante todo el curso 2019/2020, en el que se impartió docencia de manera presencial desde el inicio de curso hasta el 13 de marzo de 2020 y de manera telemática del 13 de marzo al 24 de junio de 2020, debido a la crisis sanitaria generada por COVID-19. Durante todo el curso académico estuvo funcionando el seminario permanente, que sirve de apoyo a su práctica docente sobre la participación del alumno en su evaluación. El seminario siguió funcionando de forma telemática durante todo el confinamiento y resultó ser un apoyo fundamental ante la inesperada y difícil situación educativa vivida.

Para analizar los datos se transcribieron los cuestionarios, del grupo de discusión y las actas. Después se realizaron dos procesos de análisis: (a) un análisis descriptivo de los datos cuantitativos del cuestionario C19-20 mediante el programa estadístico SPSS 24.0.; (b) un análisis de los datos cualitativos que se obtuvieron en las preguntas abiertas de ambos cuestionarios, en el grupo de discusión y en las actas, que consistió en reducir la información y codificarla para describir la misma e interpretarla mediante el programa de análisis Atlas.ti. 9.0. Este proceso se ha realizado a través de la segmentación del texto completo y el establecimiento de códigos (tanto de los instrumentos como de los participantes del seminario, atendiendo a la etapa a la que pertenecen) y el establecimiento de una serie de categorías, que responden a los ejes temáticos del estudio (tabla 1). Tras este proceso se asignó la información obtenida a cada una de las categorías, filtrando la misma mediante una revisión exhaustiva. Se ha combinado un

análisis cualitativo y cuantitativo para contrastar, corroborar y verificar los resultados de ambos procesos y de esta manera interpretar los resultados desde dos perspectivas complementarias, triangulando los instrumentos de recogida de datos para dar voz a los participantes para entender sus respuestas a través de su propia reflexión.

Tabla 1

Convergencia entre la categorización y el análisis de datos

Categoría de análisis	Ítems seleccionados dentro de las técnicas de obtención de datos	Técnica de análisis de datos
C1. Participación del alumnado en la EFyC.	- 8 preguntas cerradas del cuestionario C19-20.	-Programa estadístico SPSS 24.0.
	- 3 preguntas abiertas del cuestionario CC-19.	-Programa de análisis Atlas.ti. 9.0.
	- 2 preguntas del Bloque 2 del GD.	
	- Actas de reuniones de seminario (AS).	
C2. Ventajas del seminario internivelar de FPP sobre EFyC.	- 2 preguntas abiertas del cuestionario C19-20.	-Programa de análisis Atlas.ti. 9.0.
	- 5 preguntas del Bloque 2 del GD.	
	- Actas de reuniones de seminario (AS).	
C3. Propuestas de mejora sobre el funcionamiento del seminario internivelar de FPP sobre EFyC.	- 1 pregunta abierta del cuestionario C19-20.	-Programa de análisis Atlas.ti. 9.0.
	- 2 preguntas del Bloque 2 del GD.	
	- Actas de reuniones de seminario (AS).	

Resultados

Los resultados están divididos en las tres categorías de análisis para dar respuesta a los objetivos de la investigación: (a) participación del alumnado, (b) ventajas del seminario internivelar; (c) propuestas de mejora para el seminario.

Participación del alumnado

En la tabla 2 presentamos la valoración que los docentes realizaron en las 8 preguntas cerradas del cuestionario acerca de la participación del alumnado en su propia evaluación (C19-20).

Tabla 2

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

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

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

Teniendo en cuenta que la escala es 0-4 (0 muy poco y 4 mucho), los docentes otorgan valoraciones altas y, por tanto, dan una gran importancia a la participación del alumnado en su propia evaluación: (a) 6 afirmaciones con una media entre 3,12 y 3,88; (b) 2 afirmaciones reciben valoraciones medias, entre 2,53 y 2,76.

En el cuestionario CC-19 se plantearon 3 preguntas abiertas sobre participación. Los docentes señalaron que sus sistemas de EFyC sí que les permitían atender a la individualidad del alumnado durante

el confinamiento, a excepción de dos docentes que no pudieron aplicar su sistema de EFyC con los alumnos en esta situación.

Para ajustarse a la situación del alumnado durante el confinamiento, el profesorado utilizó diferentes estrategias: (a) correo electrónico; (b) llamadas telefónicas; (c) plataformas digitales; (d) videollamadas individuales/grupales con alumnos y sus familias (en el caso de los cursos más tempranos); (e) clases telemáticas grupales; (f) tutorías individuales/grupales; (g) participación en foros con sus alumnos.

“El seguimiento es fundamentalmente individual, tanto en situación normal como ante la nueva situación, se da respuesta a las necesidades de cada alumno y se le orienta en función de su ritmo de aprendizaje” (CC-19. EU3).

Varios docentes señalaron la importancia de la autorregulación del aprendizaje en esta situación: mandaban un plan de trabajo semanal o quincenal al alumnado y ellos decidían cuándo y cómo hacían las tareas. Cuando los alumnos entregaban las tareas se les aportaba un *feedback* con los aspectos más determinantes para que pudieran mejorarlas.

“El sistema que aplico, desde sus inicios, me permite conocer al alumnado, su situación, en qué punto se encuentra e intentar optimizar su aprendizaje” (CC-19. EU4).

En cuanto a la participación del alumnado se plantearon dos preguntas. La primera preguntaba sobre si el alumnado estaba respondiendo al proceso de EFyC; los docentes contestaron de manera diversa: (a) 12 docentes afirmaron que todo su alumnado siguió el proceso de EFyC; (b) 5 docentes afirmaron que la mayoría del alumnado siguió el proceso de EFyC; (c) 3 docentes afirmaron que casi ningún alumno seguía ligado al proceso de EFyC.

“Todo el alumnado sigue trabajando en un proceso de EFyC. Hemos tenido que adaptarnos, eso sí, a diferentes ritmos, dadas las condiciones actuales. (...) Creo que las condiciones actuales exigen precisamente eso, adaptación, responsabilidad y empatía por parte del docente” (CC-19. EU4).

Los docentes fueron unánimes en cuanto a la consideración de que el sistema de EFyC podía evitar la exclusión de los alumnos durante el confinamiento. La totalidad de los docentes señalaron esta situación de confinamiento puede generar una brecha educativa con el alumnado que no entrega las tareas, dado que no pueden llevarse a cabo procesos de EFyC ni aportar *feedback*.

“Se pierde la labor de dinamizador del aprendizaje que tiene el docente en el aula animando, apoyando y reforzando a aquellos alumnos con más necesidades” (CC-19. EP3).

Los docentes señalan formas de exclusión que se produjeron por la situación de enseñanza online, y proponen una serie de soluciones para estas situaciones (ver tabla 3), ligadas a los sistemas de EFyC utilizados.

Tabla 3

Situaciones de exclusión durante el confinamiento por COVID-19 y posibles soluciones

Situaciones de exclusión que se produjeron debido al COVID-19	Soluciones que podrían solventar las situaciones de exclusión
La brecha digital se amplió por falta de medios, recursos o acceso.	Se enviaron tutoriales a las familias para solventar la brecha digital. Se facilitaron los recursos digitales de los centros educativos para los alumnos sin recursos.
En la situación de enseñanza online los alumnos dependían de las familias; había familias muy implicadas en el trabajo de sus hijos y otras totalmente desbordadas por situaciones familiares desfavorables.	Los docentes se adaptaron a sus necesidades en la medida de lo posible. Aumentaron el interés por conocer la situación de cada alumno y su familia.
En algunas ocasiones la actitud del alumnado fue desfavorable, sobre todo en cursos superiores, en los que la situación de enseñanza online los ha llevado a abandonar el cuatrimestre o asignatura.	Para solventar este problema los docentes flexibilizaron las entregas de tareas (tanto en forma como en tiempo), y reorientaron la situación hacia el ritmo de aprendizaje y necesidades del alumnado.

“Si realmente aplico un sistema de EFyC no debería estar excluyendo a ningún alumno. Para que esto ocurra he tenido que dar más amplitud y ser más flexible con los plazos y forma de entrega y participación. No todos los alumnos disponen de recursos suficientes para poderse conectar a un foro a una hora determinada, subir documentos con mucha capacidad o participar en una clase virtual. Esta situación nos exige adaptarnos a los cambios y tratar de no generar más desigualdades de las que ya pudiéramos tener en el aula, por ello he valorado cada caso personal y he tratado de adecuar mi forma de trabajo a las distintas realidades que está viviendo cada alumno en este momento”. (CC-19. EU4).

Ventajas de pertenecer al seminario de EFyC

Se preguntó sobre las ventajas que aporta pertenecer al seminario de EFyC, en 2 preguntas del C19-20 y en el GD; se obtuvieron respuestas dispares entre las que destacan: (a) conocer diferentes herramientas y procesos de EFyC; (b) aprender colaborativamente y apoyarse entre los docentes del seminario; (c) intercambiar experiencias e ideas para aprender en común; (d) reflexionar de manera internivelar; (e) el poder transformador que tiene pertenecer al seminario; (f) debatir acerca de textos sobre EFyC que genera unos conocimientos comunes. Además, los docentes señalaron que desarrollar EFyC han pasado a modificar todo su proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorándolo y aportando calidad al mismo:

“Quizás aquí el punto de vista sea la evaluación, pero la evaluación formativa no está desligada a otras actividades del aula, por lo tanto, es todo lo que te cambia dentro del sistema cuando aplicas EFyC. Conlleva un cambio grande del resto de elementos, que se va haciendo de forma gradual” (GD. EU2).

Al ser un grupo internivelar valoran enormemente que trabajen desde una vía recíproca de transferencia entre universidad y escuela, promocionando un prisma dialógico entre etapas:

“Si tu estas trabajando como docente universitario formando futuros docentes y a la vez estás en un grupo de trabajo con docentes que están en esa realidad educativa y te cuentan qué se puede mejorar y qué retos se encuentran en su día a día es una gran ventaja, a mí me da un feedback bastante importante para formar a futuros docentes” (GD. EU1).

“También está muy bien saber cómo vienen los alumnos de la universidad cuando ellos vienen de prácticas a tu clase, a mi me da muchas pistas para trabajar con ellos (...) es como que se rompen estamentos, ahora hay conexión y coordinación entre universidad y escuela (...) es la primera vez en toda mi experiencia como alumna y como profesora que veo que se cierra el círculo, veo que las cosas que pasan en el aula y que hablamos en el seminario pueden servir para que en la universidad se forme a los maestros” (GD. E11).

Por último, otra de las ventajas sobre las que se profundizó fue sobre la utilidad de los ciclos de I-A. El 100% del profesorado contestó que sí que son útiles, y dieron las siguientes razones: (a) mejoran la práctica y permiten intervenir acorde a los avances de los alumnos; (b) ayudan a organizar y concretar las ideas y el logro de objetivos propuestos; (c) dan la oportunidad de reflexionar y modificar lo que no funciona y continuar con lo que sí; (d) permiten aprender colaborativamente de otros docentes del seminario.

Propuestas de mejora para seminario de EFyC

En cuanto a los inconvenientes y propuestas de mejora que puede tener el seminario de EFyC, las respuestas de los docentes a una de las preguntas del cuestionario C19-20 y las del GD se detallan en la tabla 4.

Tabla 4

Inconvenientes del seminario de EFyC y propuestas de mejora que señalan los participantes

Inconvenientes del Seminario de EFyC	Propuestas de mejora
Duración del seminario (1 hora mensual)	Reuniones más largas o más reuniones al mes
En ocasiones faltan reflexiones y conclusiones comunes.	Elaboración de un dossier a modo de reflexión común final con las propuestas llevadas a cabo, las prácticas de EFyC, los resultados y las propuestas para el curso siguiente.

Desconocimiento de otras dinámicas además de las que se trabajan en el seminario.	Incorporación de nuevas dinámicas, ejemplos novedosos o estudios sobre propuestas diferentes (por ejemplo: EFyC con Alumnos Con Necesidad Específica de Apoyo Educativo).
Desconocimiento de la EFyC en los contextos reales.	Acercar la EFyC a los colegios reales con cursos, charlas o invitaciones a participar o ver el seminario.
Desconocimiento de la EFyC para los nuevos docentes que se incorporan al seminario.	Incorporar una formación inicial al principio de cada curso del seminario con las bases de la EFyC.
Dar tanta importancia a que la Evaluación sea Formativa como a que sea Compartida	Exposición de prácticas en las que se dé voz a los alumnos en su EFyC, en las que participen realmente.

Discusión

Tras analizar los resultados obtenidos, podemos determinar que la EFyC parece ser una herramienta que sirve para aportar transparencia al proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la calidad educativa del mismo, como señalan los participantes del seminario internivelar sobre EFyC.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre la participación del alumnado en el proceso de EFyC, los profesores le otorgan gran importancia, destacando que la evaluación positiva repercute en la autoestima del alumnado o que el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del alumnado. Esto coincide con la visión del alumnado en otras investigaciones, en las que éstos valoran positivamente participar en su evaluación (López-Pastor & Sicilia, 2017), debido a que aumenta su aprendizaje y su autorregulación (Barrientos, et al. 2019; Córdoba et al., 2018; Pérez-Pueyo et al., 2008).

En la situación de confinamiento generado por la pandemia COVID-19, la interacción entre profesorado y alumnado fue telemática, pero la participación del alumnado en su EFyC apenas cambió. Los docentes utilizaron diferentes estrategias telemáticas para desarrollar la EFyC, que continuó en todos los casos a excepción de 3 por la temprana edad de los alumnos (Educación Infantil y primeros cursos de Educación Primaria. La totalidad de los docentes señaló que el sistema de EFyC no fomentó la exclusión en esta situación, aunque sí que señalaron otras causas como la brecha digital, la dependencia de las familias para participar en la enseñanza online o la actitud derrotista de algunos alumnos que se desligaron del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las ventajas de pertenecer al seminario de FPP, en esta investigación se señalan algunas comunes con otras investigaciones (López et al., 2016; Nieto, 2000): (a) se generan nuevos conocimientos a partir de prácticas reales; (b) se genera un aprendizaje colaborativo con profesionales con intereses afines; (c) se intercambian experiencias de manera altruista; (d) se genera un espacio de reflexión internivelar que parte de la investigación con un tema común pero en contextos diferentes. En el caso de este seminario se permite dar más transparencia a la evaluación porque se comprende el proceso y se fomenta la reflexión sobre ella, tanto de alumnado como del profesorado y, en consecuencia, ofrece la posibilidad de realizar prácticas educativas más inclusivas, integradoras y democráticas.

Dentro de las ventajas que ofrece el seminario, centrándonos en los sistemas de I-A, todos los docentes los consideran útiles y beneficiosos para su práctica educativa, lo que coincide con otras experiencias de FPP en las que se realiza I-A (Barba-Martín et al., 2016; López et al., 2011). También se destacó la importancia de que el seminario fuera internivelar, independientemente de la etapa en la que se imparta docencia el aprendizaje es común, ya que el compromiso que adquieren los docentes es con el grupo de trabajo.

En cuanto a las propuestas de mejora todas van orientadas hacia aportar calidad al seminario, reafirmando así el compromiso que tienen los docentes participantes con el seminario y con su propia FPP. Resulta interesante que todos los inconvenientes se refieren a la forma de trabajar en el seminario (necesidad de más tiempo de trabajo, demanda de otros contenidos...), lo que parece indicar que el seminario tiene aspectos a mejorar, pero pertenecer al mismo no tiene inconvenientes para sus participantes.

Las limitaciones de este trabajo se centran en el reducido tamaño de la muestra; así como en que la situación estudiada se realizó en un curso marcado por el confinamiento por COVID-19. Sería interesante realizar futuros estudios comparando con otros seminarios o actividades de FPP, así como ampliar la investigación sobre las prácticas de EFyC que se realizan en este grupo tras el COVID-19.

Este artículo puede ser de interés para docentes que realizan FPP mediante I-A o que quieren formarse en EFyC. Como muestran algunas investigaciones a las que nos hemos referido, la FPP no es obligatoria, pero si muy necesaria.

Conclusiones

Para dar resolución a las conclusiones se puede señalar que los docentes del seminario de EFyC consideran que la participación del alumnado en su proceso de EFyC es muy positiva y la valoran un proceso que tiene grandes ventajas en todas las etapas educativas y que, parece aportar transparencia y mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se produce tanto antes de la situación de crisis sanitaria y educación a distancia producida por el COVID-19 como después, puesto que durante el confinamiento los procesos de EFyC se pudieron seguir llevando a cabo; a excepción de algunos casos en los que el impedimento fue la temprana edad de los alumnos y la dependencia de sus familias. En cuanto a las propuestas de mejora se orientan hacia la mejora del propio seminario, pues parece ser que los participantes no encuentran inconvenientes en cuanto a pertenecer a dicho seminario.

Contribución de cada Autor: Esta investigación se ha realizado de manera colaborativa por los tres autores (C. P. A., V. M. L. P. y D. H. A.) en todos sus apartados, siendo estos realizados y revisados por los tres autores por igual.

Financiación: Esta investigación está financiada por el Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid: “La Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela”, desarrollado en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

Conflicto de Intereses: Las/os autoras/es declaran que no tienen conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez, C. & San Fabián, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. & Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos educativos*, 19, 161-175.
- 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>.
- Boud, D. & Falchikov, N. (1989). Quantitative studies of student self-assessment in Higher education: a critical analysis of findings. *Higher Education*, 18, 529-549.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Chapman, C. & Ainscow, M. (2019). Using Research to Promote Equity within Education Systems: Possibilities and Barriers. *British Educational Research Journal*, 45(2), 899-917. <https://doi.org/10.1002/berj.3544>.
- 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/S9718-07052018000200021>.
- Fuentes T. (2019). Experiencia de evaluación formativa en Educación física en un centro rural en Secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 161-165. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1561>.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. & Carter-Thuillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Auto percepción de Competencias Adquiridas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200055>.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. & López, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>.

- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A. & López-Pastor, V. M. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.150341>.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. *Contextos educativos*, 19, 25-41. <https://doi.org/10.18172/con.2742>.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 340, sección I-Disposiciones Generales, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264.
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López, V. M., Monjas, R. & Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.
- López-Pastor, V. M. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279.
- López-Pastor, V. M. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.
- Martínez, L. F., Santos M. L. & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76-81. <https://bit.ly.3fMbzGj>.
- 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. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Nieto, S. (2000). El discurso del profesorado universitario sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos como estrategia de innovación y cambio profesional: exposición y análisis de una experiencia. *Revista de Educación*, 322, 305-324.
- 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.
- Palacios, A., López-Pastor, V. M. & Fraile, A. (2019). Cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 19(75), 445-461. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>.
- Pascual-Arias, C., García-Herranz, S. & López-Pastor, V. M. (2019). What do preschool students want? The role of formative and shared assessment in their right to decide. *Cultura y Educación*, 31(4). <https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1656486>.
- Pérez-Pueyo, A., Taberero, B., López-Pastor, V. M., Ureña N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. & Castejón, F. J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Reyes, V. (2019). Más allá de la calificación: la evaluación formativa y compartida en Educación Física en la etapa de Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 161-165. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1505>.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>.
- Silva, I. & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic, revista de innovación educativa*, 14. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Walton-Fisette, J. L. & Sutherland, S. (2020). Time to Shape Up: Developing Policies, Standards and Practices That Are Socially Just. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 274-287. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741531>.