

REFERENCIA: Mayorga-Fernández, M. J., Sepúlveda-Ruiz, M. P. & García-Vila, E. (2023). La evaluación formativa: una actividad clave para tutorizar, acompañar y personalizar el proceso de aprendizaje. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 38(1), 80-97. Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

## **LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA ACTIVIDAD CLAVE PARA TUTORIZAR, ACOMPAÑAR Y PERSONALIZAR EL PROCESO DE APRENDIZAJE**

### **FORMATIVE ASSESSMENT: A KEY ACTIVITY FOR TUTORING, ACCOMPANYING AND PERSONALISING THE LEARNING PROCESS**

**M<sup>a</sup> Josefa Mayorga-Fernández**

mjmayorga@uma.es

Universidad de Málaga

**M<sup>a</sup> Pilar Sepúlveda-Ruiz**

mdsepulveda@uma.es

Universidad de Málaga

**Elena García-Vila**

elnavila@uma.es

Universidad de Málaga

Recibido: 20/12/2022

Aceptado: 10/05/2023

#### **Resumen:**

La transformación universitaria de los últimos años, demanda docentes competentes y reflexivos/as. Este estudio se propone conocer en qué medida una práctica pedagógica fundamentada en la evaluación formativa y compartida, posibilita la reconstrucción de saberes, mejora los resultados y contribuye a la satisfacción académica del alumnado. Se ha desarrollado en el curso académico 2020-21 y han participado 61 estudiantes de primer curso del Grado en Pedagogía en la asignatura de Didáctica. Los cuestionarios implementados y las observaciones realizadas han posibilitado la triangulación de instrumentos cualitativos y cuantitativos. Los resultados muestran un alto nivel de reconstrucción de los saberes iniciales en relación con las concepciones teóricas y prácticas de la asignatura y una elevada satisfacción del alumnado respecto al seguimiento, tutorización y evaluación desarrollada. Se puede afirmar que acciones formativas de estas características enriquecen el proceso de aprendizaje y que la evaluación formativa constituye el eje vertebrador de los aprendizajes.

**Palabras clave:** evaluación formativa; práctica pedagógica; enseñanza-aprendizaje; retroalimentación; tutoría.

**Abstract:**

The university transformation of recent years demands competent and reflective teachers. This study aims to find out to what extent a teaching practice based on formative and shared assessment enables the reconstruction of knowledge, improves results, and contributes to the academic satisfaction of students. It has been developed in the 2020-2021 academic year and 61 first-year students of the Degree in Pedagogy in the subject of Didactics have participated. The questionnaires implemented and the observations carried out have enabled the triangulation of qualitative and quantitative instruments. The results show a high level of reconstruction of initial knowledge in relation to the theoretical and practical conceptions of the subject and a high level of student satisfaction regarding the monitoring, tutoring and assessment carried out. It can be affirmed that training actions of these characteristics enrich the learning process, and that formative assessment constitutes the backbone of learning.

**Key words:** formative assessment; teaching practice; teaching-learning; feed-back; tutoring.

## 1. Introducción

En los últimos años, en la formación universitaria se ha pasado de un modelo de enseñanza tradicional a otro centrado en el desarrollo de competencias profesionales, en el que se valora el trabajo autónomo y la capacidad crítica del alumnado. En este nuevo modelo la autonomía y la labor de tutorización, seguimiento y feedback realizado por el profesorado constituyen las piezas claves en el proceso de aprender a aprender del estudiante. Todo ello ha supuesto un cambio de paradigma educativo (Gallardo-Fuentes et al., 2019), donde el profesorado deja de ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para que el alumnado pase a ser el protagonista en dicho proceso. Esto implica, que los/as docentes deben diseñar y enfocar su práctica diaria para promover en su alumnado un aprendizaje relevante y significativo (Abella-García et al., 2019; González y Triviño, 2018), lo cual conlleva, importantes cambios tanto en su manera de actuar e intervenir en el contexto de trabajo, en el modo de interactuar con el alumnado y establecer una relación educativa, como en el acompañamiento cognitivo y emocional desarrollado durante el proceso, para provocar el aprendizaje deseado.

Las actuaciones docentes tienen que estar orientadas a la tutorización, para así personalizar la enseñanza y el aprendizaje, guiar y acompañar a los estudiantes desde un punto de vista conceptual, motivarlo e implicarlo en sus procesos formativos, de tal forma que ellos asuman su responsabilidad hacia el mismo y aprendan a ser reflexivos, autónomos y críticos (Alarcón y Reguero, 2018). Esto supone todo un desafío (Ravela et al., 2017), ya que, en algunos casos, se ha dejado al margen cómo ha repercutido el nuevo enfoque en la evaluación de los aprendizajes, y, tal vez, este sea el motivo por el que la práctica evaluativa en el ámbito docente sea un tema poco estudiado (Moreno et al., 2019; Navaridas-Nalda et al., 2020).

Se puede afirmar incluso, que la evaluación de los aprendizajes es un tema complejo, que ha provocado controversias a lo largo de la historia de la práctica educativa (Bizarro et al., 2019; Ibarra-Sáiz et al., 2020; Hortigüela et al., 2018; Ramos y Rueda, 2020), pero a pesar de ello es un elemento central de dicha práctica (Joya, 2020). Yan et al. (2021) tras realizar una revisión bibliográfica en 62 estudios destacó que el uso de la evaluación formativa estaba condicionado por factores contextuales y personales, resaltando la falta de confianza y habilidades del docente con respecto a qué hacer o cómo hacer durante el proceso de la evaluación formativa, las respuestas imprevisibles del alumnado, las políticas educativas, etc. En este sentido es importante enfatizar que el profesorado universitario debe tener claras sus concepciones

sobre qué es la evaluación, así como, lo que supone en su práctica profesional, para no confundir evaluación como calificación con evaluación formativa (Castejón et al., 2015; Utha, 2015) o evaluación enciclopedista con evaluación como oportunidad (Anijovich y Cappelletti, 2017). Dicha clarificación es necesaria para que no exista una desvinculación entre las concepciones y las prácticas evaluativas desarrolladas en los espacios formativos.

En la Educación Superior si se quiere formar profesionales competentes, reflexivos y autónomos es necesario apostar por una evaluación formativa, encaminada a la comprensión, al perfeccionamiento de los procesos (Ramos y Rueda, 2020), y que proporcione una retroalimentación crítica del aprendizaje, permitiendo así, la oportunidad al alumnado de autorregular su aprendizaje. Por tanto, se pueden identificar dos elementos claves en la práctica profesional del profesorado: la evaluación formativa y el feedback (Hernández et al., 2021).

La evaluación formativa se fundamenta en el paradigma constructivista (Bizarro et al., 2019; Pasek y Mejía, 2017), se puede definir como un proceso sistemático y permanente, que permite recopilar y procesar información rigurosa para conocer, analizar, comprender y valorar el aprendizaje del alumnado. Este análisis es esencial para posteriormente proporcionar un feedback y tomar decisiones sobre la práctica docente y mejorarla (Niño y Bahamonde, 2019; Molina-Soria et al., 2020; Segura, 2018). Con lo cual, la evaluación formativa constituye “una oportunidad para que el estudiante ponga en juego sus saberes, visibilice sus logros, aprenda a reconocer sus debilidades y fortalezas y mejore sus aprendizajes” (Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 32), al mismo tiempo que los y las docentes enriquecen su enseñanza. Como constataron Tien et al. (2020) en un estudio realizado en Vietnam, con estudiantes y docentes de instituciones de formación de maestros/as, los factores claves para realizar una evaluación formativa son: compartir expectativas de aprendizaje, realizar un adecuado feed-back, recoger evidencias de aprendizaje, poner en práctica una evaluación entre pares, y realizar una autoevaluación. Indudablemente, este tipo de evaluación constituye una actividad idónea para que el alumnado se implique activamente, adquiera estrategias metacognitivas y desarrolle la capacidad autorreflexiva.

Estas estrategias y autoanálisis van a facilitar la reelaboración del conocimiento profesional del estudiante, y proporcionar al docente información para diseñar y ajustar las estrategias didácticas para mejorar los procesos de enseñanza. Con lo cual, esta manera de concebir la evaluación repercute en la calidad de los aprendizajes del alumnado y también en un replanteamiento de la labor del docente y de sus prácticas. Pero para ello se requieren formadores/as reflexivos/as que evalúen el proceso, sustentándose en diferentes instrumentos que proporcionen una retroalimentación permanente a través de una relación estrecha, continua y fluida (Hortigüela-Alcalá et al., 2015, Maureira-Cabrera et al., 2020; Mejía y Osorio, 2019; Pérez et al., 2017), e involucren activamente al alumnado en su aprendizaje. Dicha interacción es esencial para desarrollar un feedback crítico, co-constructivo que favorezca un intercambio de información, de reflexión, de autoevaluación y de autorregulación del aprendizaje del alumnado, para así provocar aprendizajes significativos y relevantes.

En este proceso de retroalimentación proactiva, la participación e intercambio constante entre el educador y educando, el acompañamiento y tutorización por parte del profesorado son las claves que posibilitan que la evaluación se convierta en el eje vertebrador del aprendizaje, es decir, entendida así la evaluación constituye una auténtica actividad de aprendizaje (Martínez-Mínguez et al., 2019), que permite mejorar la práctica docente y el proceso formativo del alumnado (Hortigüela et al., 2019). En este sentido, la investigación realizada por Koka et al. (2017) con un grupo de estudiantes del primer curso de biología molecular humana puso de manifiesto cómo la evaluación formativa organizada en torno a un feed-back constante y

significativo, procesos de auto-reflexión y una adecuada comunicación estudiante-docente, favorece una retroalimentación significativa, la cual promueve el desarrollo de competencias profesionales. En esta misma línea, Bader et al. (2019) concluyeron en un estudio con 40 alumnos/as de 2 instituciones de formación docente noruegas que la retroalimentación desempeña un papel fundamental en la evaluación formativa, así como la necesaria implicación por parte de los/as estudiantes asumiendo un papel activo, teniendo acceso y comprendiendo los criterios de evaluación llevados a cabo por el profesorado.

Los/as docentes universitarios, por tanto, deben ser competentes en su función evaluadora, para poner en práctica una evaluación formativa real, y proporcionar un feedback externo que promueva la autorregulación en los/las estudiantes. En este sentido, Mas (2011) establece que las competencias docentes centradas en la evaluación son las siguientes:

- Deben diseñar un plan de evaluación del aprendizaje y de los instrumentos a emplear. Además de saber poner en práctica la evaluación de acuerdo con el plan establecido.
- Saber verificar los logros y avances de los/as estudiantes, proporcionándoles un feedback adecuado, así como evaluar los distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Ser conscientes de la importancia de su autoevaluación y ponerla en práctica, tomando decisiones, en base, a la información obtenida, es decir, convertirse en un investigador en la acción.
- Saber afrontar los dilemas éticos de la evaluación.

Implantar este proceso de evaluación formativa en la Educación Superior implica una apuesta metodológica fundamentada en procedimientos y estrategias activas (Abella et al., 2020; Pérez-Pueyo et al., 2019). En este sentido se puede decir que tanto la evaluación formativa como la metodología son piezas claves para el desarrollo de competencias en el alumnado (Colomer et al., 2018; Hortigüela et al., 2019). Es más, se puede hablar de una evaluación formativa y compartida (Asún et al., 2019; Barrientos et al., 2019; Gallardo-Fuentes et al., 2018; Gallardo-Fuentes et al., 2019; Molina y López-Pastor, 2019). La evaluación compartida se puede entender como el diálogo establecido entre el/la docente y los/as estudiantes sobre la evaluación del aprendizaje y de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje, ya sean individuales o grupales, fundamentados en procesos previos de autoevaluación o evaluación entre iguales (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Dicha evaluación se desarrolla a lo largo del proceso educativo e implica a todos los agentes responsables en el mismo. De este modo el profesorado se involucra activamente a través del seguimiento y el feedback crítico proporcionado al alumnado sobre el aprendizaje (Carless, 2015) y la heteroevaluación realizada, por su parte, el alumnado se implica autoevaluándose tras reflexionar y autoanalizar la retroalimentación recibida tanto por el o la docente y la coevaluación de sus iguales. Concebir así el proceso de enseñanza y aprendizaje permite al alumnado desarrollar una actitud crítica hacia sus actos, intervenciones y niveles de participación, todo ello fundamentado en la reflexión, lo que da lugar al desarrollo de un pensamiento pedagógico sustentado (Enríquez, 2017) y un aprendizaje autorregulado, que le permite construir conocimientos identificando sus metas, autogestionar su proceso de aprendizaje y autoevaluar su desempeño frente a las metas establecidas (Dix, 2017; Panadero et al., 2019; Xiao y Yang, 2019).

En este sentido la evaluación se puede organizar siguiendo las siguientes fases (Pérez-Pueyo et al., 2020):

1. Plantear de manera clara los objetivos educativos, las actividades y los instrumentos de evaluación.
2. Diseñar un cronograma flexible, adaptado a la evolución del alumnado.
3. Proporcionar feedback de manera regular, utilizando coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
4. Realizar actividades de evaluación diversificadas, donde se comenten y compartan los aprendizajes adquiridos y se analicen los que faltan por adquirir.
5. Poner en práctica un proceso de calificación dialogada, analizándose puntos fuertes y débiles de la nota final.

Para desarrollar este tipo de evaluación es esencial emplear diversos instrumentos de recogida de información, de tal forma, que los juicios críticos y las valoraciones realizadas sean justas, precisas y acertadas (López-Ruiz, 2011), desempeñando la retroalimentación del proceso un papel clave en el aprendizaje (Leighton, 2019). Así se conseguirá una reconstrucción de sus planteamientos iniciales y una adquisición de la competencia evaluativa que permitan al estudiante autoevaluarse con la ayuda del docente y de sus compañeros/as.

Llegados a este punto, se plantean las siguientes cuestiones de investigación: ¿Constituye la evaluación formativa una estrategia adecuada para reconstruir el aprendizaje en la educación superior? ¿Dicha estrategia influye en el nivel de satisfacción del alumnado en relación con su proceso formativo?

## **2. Contexto de investigación**

La experiencia presentada se ha realizado durante el primer semestre del primer curso del Grado de Pedagogía, en la asignatura de Didáctica (6 créditos ETCS), del módulo de Formación Básica. La asignatura se desarrolló durante 15 sesiones, un día por semana, dos horas con los grupos reducidos y 2 horas con el grupo clase.

En el diseño, desarrollo y evaluación de la asignatura participaron tres docentes que concebían que su labor profesional debía centrarse en guiar el proceso de aprendizaje de su alumnado, acompañarlos, y realizar un seguimiento cercano, con el objeto de contribuir en la adquisición de sus competencias profesionales, formando así profesionales críticos y reflexivos. Para la puesta en práctica del presente estudio se han seguido las fases establecidas por (Pérez-Pueyo et al., 2020) en torno al diseño de la evaluación: se plantearon los objetivos, actividades e instrumentos de evaluación, se planificó un cronograma flexible, se realizaron diversas actividades de evaluación, y se dialogó la calificación final. En todo este proceso, la actividad docente se fundamentó en el diseño de propuestas formativas auténticas y activas.

Para promover esta actividad crítica las docentes se apoyaban en diversas tareas e instrumentos, que les permitían el seguimiento, orientación y mejora de los aprendizajes del alumnado. Dicho alumnado, desde el inicio de la asignatura era conocedor de la metodología a seguir, las actividades a desarrollar, los criterios de evaluación, así como, los requisitos necesarios para superar la asignatura.

La tutorización se realizó emitiendo juicios críticos y aportando ideas para que los/as estudiantes pudieran modificar, mediante la reflexión, sus concepciones y planteamientos previos, replantearse los criterios que ponían en práctica al valorar los trabajos desarrollados, mejorar la construcción del conocimiento, como autoevaluaban su progreso y tomar iniciativas al respecto.

Para ello, las docentes presentaban a sus estudiantes una rúbrica, organizada en torno a tres criterios: grado de argumentación, comprensión y elaboración de las actividades planteadas. Dicha rúbrica constituía una guía para el alumnado y también para que las profesoras pudieran evaluar tanto el trabajo realizado como el proceso desarrollado. Así mismo, les informaban a los/as estudiantes de los porcentajes sobre la calificación final, en el cual el 50% era la realización de un trabajo grupal, el 30% la elaboración de un trabajo de reflexión individual y el 20% de la nota final estaba basada en actividades de clase individuales y/o grupales. Para ser calificados/as los/as estudiantes debían superar todas las partes independientemente, y la asistencia a las clases debía de ser, como mínimo, de un 80%.

Las actividades de aprendizaje que se propusieron se sustentaban en principios didácticos como: investigación-reflexión, autonomía, actividad, creatividad, socialización y cooperación. En la dinámica de trabajo estaban contemplados diferentes espacios y momentos para el debate, trabajo en equipo e individual, así como, la retroalimentación de las tareas realizadas, ya que, las docentes concebían la evaluación formativa como parte esencial de su labor profesional.

A continuación, se presentan las actividades desarrolladas:

1. Trabajo grupal cooperativo, en el cual el grupo de estudiantes diseñaba una propuesta formativa, tras indagar de manera teórico-práctico sobre un tema relacionado con los contenidos de la asignatura, y ser consensuado con el equipo.
2. Tareas grupales reflexivas y cooperativas, en las que el alumnado profundizaba en los conocimientos adquiridos, compartía con el grupo clase sus reflexiones y, posteriormente, subía como tarea al campus virtual para ser retroalimentada por las docentes.
3. Actividades individuales de reflexión, en las que cada estudiante exponía sus planteamientos, análisis y dudas durante la sesión de grupo clase.
4. Foros de dudas en el que se compartían trabajos, supuestos, inquietudes, etc.
5. Trabajo individual y de reflexión centrado en un caso. El alumnado elegía uno de entre dos casos presentados, al que tenían que dar respuesta de modo creativo y argumentado, apoyándose en los materiales de la asignatura y/o en otros materiales que consideraban oportunos.

Tal como se puede apreciar en el diseño de la asignatura, el seguimiento de las actividades expuestas, desde la perspectiva de la evaluación formativa, ha constituido el eje vertebrador del aprendizaje, configurándose el feedback como un elemento clave. Las docentes entendían que la devolución de información al alumnado era esencial para que continuaran con sus construcciones reflexivas. Para ello, promovían que los/las estudiantes tomaran conciencia de las lagunas existentes, y realizaran una valoración crítica para que siguieran aprendiendo, tomando decisiones, indagando, cuestionándose y construyendo reflexivamente el conocimiento. En este sentido, el proceso de retroalimentación de todas las tareas, tanto grupales como individuales, se realizó combinando comentarios generales dirigidos al gran grupo, con la devolución de los documentos revisados, con cuestiones que invitaban a seguir profundizando e indagando. Este feedback también se puso en práctica a través de tutorías virtuales y correo electrónico.

### **3. Metodo**

#### **3.1 Diseño de investigación**

El diseño de investigación del presente trabajo se fundamenta en un estudio de caso intrínseco (Stake, 1999), centrado en un grupo de estudiantes de una única asignatura, con el objeto de conocer, comprender y valorar la virtualidad que tiene la evaluación formativa en los aprendizajes del alumnado, a través de un análisis detallado de las evidencias (Yin, 1989) así como de la satisfacción de los/as estudiantes y sus calificaciones finales. Un estudio de caso único ofrece la posibilidad de analizar la experiencia y su complejidad, a la vez que posibilita plantear cuestiones que permiten estudiar la realidad en profundidad (Simons, 2011). En el diseño de investigación se identifican 3 fases, una fase previa (pretest), una fase intermedia de seguimiento continuo y una fase final (postest).

Los datos cuantitativos se han analizado mediante el paquete estadístico SPSS 22, realizándose un análisis descriptivo de los mismos. Por otro lado, los datos cualitativos se han analizado mediante un sistema de categorías emergente en base al feedback recibido, la tutorización y el nivel de satisfacción de los/as estudiantes con estos elementos y con el trabajo en grupo.

#### **3.2. Participantes**

En la investigación han participado un total de 61 alumnos/as, de los que el 80% son mujeres, un 20% hombres y un 1% han preferido no decirlo, con una media de edad entre 17 y 22 años y una nota de acceso a la carrera entre 8 y 11 puntos. Otro dato a tener en cuenta es que solo el 37% del alumnado ha elegido el Grado de Pedagogía como primera opción, siendo el Grado en Educación Primaria la primera elección para el 42% de los/as participantes. Un dato significativo es que un 42% tiene algún familiar cercano que se dedica a la enseñanza, lo cual indica la relevancia del entorno a la hora de elegir un futuro profesional.

#### **3.3. Instrumentos de recogida de información**

Se puede afirmar que la recogida de datos ha estado configurada en tres etapas:

La primera etapa, al inicio del semestre, en la cual se realizó una evaluación inicial, mediante la implementación de dos cuestionarios, uno para conocer las ideas previas del alumnado sobre educación y cuestiones pedagógicas relacionadas con el temario de la asignatura; y un segundo para conocer sus estilos de aprendizaje. El cuestionario inicial se le denominó pretest, el cual estaba configurado por dos dimensiones: concepciones educativas y concepciones profesionales del pedagogo/a ambas dimensiones con ocho ítems cada una y con tres opciones de respuesta. Los criterios de fiabilidad y validez del instrumento han sido satisfactorios. Por un lado, la fiabilidad se midió a través del  $\alpha$  de Cronbach, obteniendo un valor de .89. Mientras que para obtener la validez de contenido se sometió el instrumento a la evaluación de cinco expertos, los cuales, consideraron que la idoneidad era del 97%, modificándose los ítems en los que había controversias.

El otro cuestionario empleado, denominado CHAEA (Alonso et al., 1994), permitió conocer el estilo de aprendizaje de cada estudiante, para tomar decisiones sobre el enfoque de trabajo, las actividades de aprendizaje a poner en práctica, etc. Dicho instrumento presentaba índices de confiabilidad altos para todos los estilos de aprendizaje (0.627 estilo activo; 0.725 para el reflexivo; 0.658 para el teórico y 0.588 para el pragmático), respecto a la validez mostraba 15 factores que explican el 40% de la varianza total.

La segunda etapa de recogida de datos se desarrolló a lo largo del semestre, mediante el registro en los diarios de campo, de las docentes, de las evidencias relativas al feedback, además también se realizó un sistema de tutorización personalizada, tanto individuales como grupales en el horario establecido para pequeño grupo y en las tutorías semanales. En dichas tutorías se trataba de fomentar en el alumnado el diálogo, el intercambio de argumentos, conocer y cuestionar los planteamientos que empleaban en el desarrollo de las actividades realizadas o en curso con el objetivo de que comprendieran, profundizaran y reelaboran sus concepciones, que dialogaran con las fuentes bibliográficas utilizadas, intentando así que reconstruyeran su pensamiento práctico, que desarrollaran la autonomía mediante los comentarios críticos y el feedback aportado por las docentes. Otras de las herramientas utilizadas para recopilar información y retroalimentar el proceso fue la Wiki, un espacio virtual de Moodle, en la que el alumnado iba plasmando el diseño de la propuesta formativa. Esta herramienta posibilitaba que las profesoras accedieran a las elaboraciones, aclararan conceptos, dudas, sugirieran propuestas y realizaran una crítica constructiva del trabajo que iban plasmando en cada una de las páginas abiertas para cada grupo de trabajo cooperativo. Todo ello se complementaba con el seguimiento a través del Google Meet, es decir, se realizaba un seguimiento con las TIC tanto de manera síncrona como asíncrona.

En la tercera etapa, a final del cuatrimestre los/as estudiantes volvieron a cumplimentar el cuestionario inicial, aunque ampliado (postest). En este instrumento además de las dos dimensiones previas se incluyó una tercera dimensión, donde debían valorar el trabajo docente y el trabajo en grupo a lo largo del semestre. Dicho cuestionario final estaba configurado por un total de 27 ítems, 10 ítems de respuesta abierta, 7 ítems dicotómicos y 10 ítems con una escala Likert de 5 puntos. El propósito era, respecto a las dos primeras dimensiones analizar la evolución de las concepciones educativas y profesionales previas de los/as estudiantes; la tercera dimensión pretendía conocer la percepción del alumnado respecto a la labor y seguimiento docente, marcha de la asignatura y trabajo en grupo. La fiabilidad del instrumento modificado fue de  $\alpha = .83$ .

#### **4. Resultados**

En este apartado se muestran los resultados obtenidos en base al análisis cualitativo y cuantitativo, según las categorías emergentes del estudio.

##### **4.1. Estilos de aprendizaje**

Una vez aplicado el CHAEA (Alonso et al., 1994), se aprecia que el 75% del alumnado, participante en el estudio, tenían un estilo reflexivo y un 47% el estilo teórico, aunque también es de resaltar que el 61% de los/as estudiantes tenían un estilo pragmático.

Estas características evidencian un tipo de alumnado que disfrutaba con situaciones de aprendizaje complejas pero estructuradas, lo cual, les permitió explorar modelos nuevos y desafiantes, al mismo tiempo que aprendieron más al poder realizar análisis exhaustivos de la información. Estos resultados previos llevaron a las docentes a crear espacios de trabajo en los que el/la estudiante tuviera el tiempo suficiente para preparar y seleccionar la información trabajada en clase, plantear debates y dinámicas reflexivas que permitieran compartir ideas, conocer otros argumentos, reelaborar concepciones, etc.

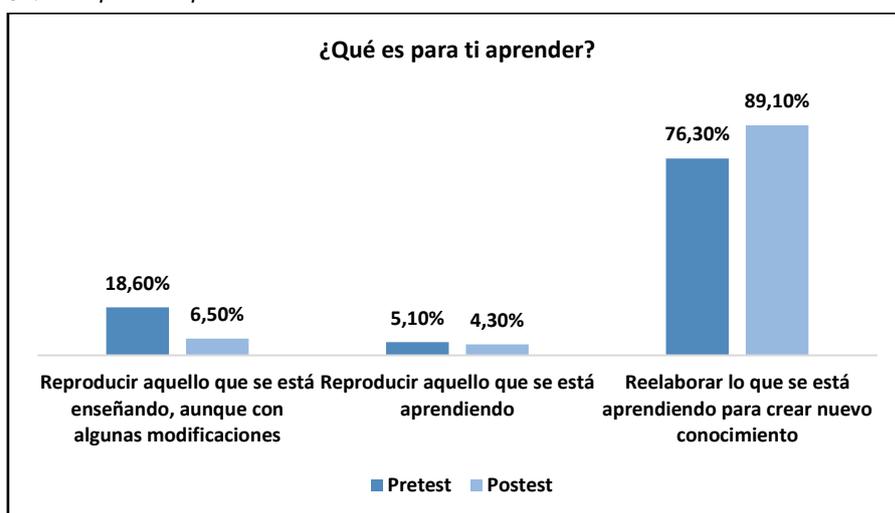
## 4.2. Concepciones de enseñanza-aprendizaje

Los aprendizajes que las docentes han pretendido provocar en el alumnado posibilitaron la reconstrucción de las concepciones previas sobre los conceptos trabajados en la asignatura. Para ello han diseñado actividades, han proporcionado feedback, han desarrollado una exhaustiva tutorización y han puesto en práctica una evaluación formativa. En todo momento se ha fomentado el análisis, el contraste, el cuestionamiento, la reflexión, los intercambios grupales, y el diálogo con las fuentes bibliográficas. A partir de ese seguimiento y tutorización surgieron las actividades diseñadas, para dar respuesta a las necesidades detectadas en el alumnado.

A continuación, se evidencia cómo el enfoque adoptado por las docentes posibilitó la deconstrucción y construcción de las concepciones previas sobre la asignatura.

Al plantearle a los/as estudiantes qué es aprender, tanto en el pretest como en el postest se evidencia una importante evolución en sus concepciones, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1  
*¿Qué es para ti aprender?*



En el pretest un 76.3% consideraban que aprender era una reelaboración de lo que se está aprendiendo para crear nuevo conocimiento, mientras que dicha respuesta en el postest ha aumentado a un 89.10%. Para conseguir esta reconstrucción del concepto «aprender» se han realizado diferentes tareas, como por ejemplo en el tema 2, se plantearon una serie de cuestiones sobre las que el alumnado debía reflexionar, siendo una de ellas «¿aprendemos mejor cuando enseñamos algo a alguien? ¿por qué?», tras el análisis grupal de las cuestiones planteadas en la tarea mediante un debate en clase, las docentes proporcionaron el siguiente feedback en relación con la misma:

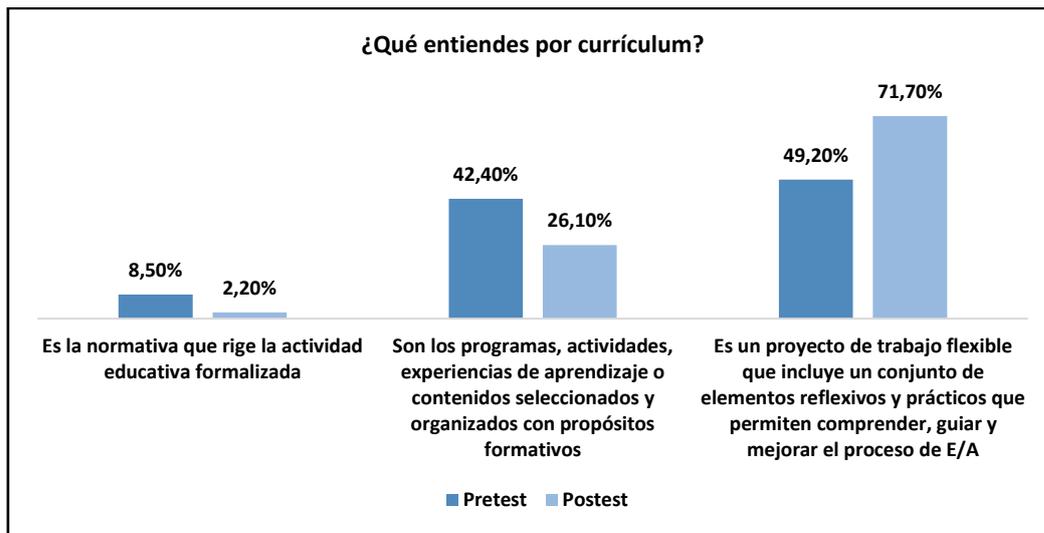
Es importante que en las respuestas se evidencien vuestros análisis, vuestra elaboración personal y reflexiones, y que estas se avalen con argumentos, se relacionen con los conceptos que se van trabajando en clase a través de los diversos materiales que vamos utilizando para profundizar en las claves. Podéis emplear para ello todo lo que llevamos dado, videos, artículos, diferentes temas, incluso otras asignaturas para ir construyendo vuestro pensamiento como pedagogos/as (Foro, docentes, tarea 2).

El propósito fue, en todo momento, que el alumnado reflexionara y argumentara sus aportaciones en los grupos colaborativos, de tal forma que adquirieran una base sólida de

conocimiento, el cual, debían compartir con sus compañeros/as y las docentes. La intención era pasar de la mera descripción a la interpretación y reflexión profunda sobre los contenidos, para que el alumnado le otorgara sentido a los mismos y formaran parte de su estructura cognitiva semántica y experiencial.

Otro concepto analizado en profundidad fue «currículum». En la Figura 2 se aprecia la reelaboración.

Figura 2  
Concepción sobre currículum



En la Figura 2 se evidencia cómo en el pretest el 49.20% del alumnado entendía el currículum como un proyecto de trabajo flexible que incluye un conjunto de elementos reflexivos y prácticos que permiten comprender, guiar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, concepción que en el postest era compartida por un 71.7%. Para repensar y reelaborar este concepto las docentes realizaron diferentes tareas y actividades. Una de ellas consistió en que los/las estudiantes, a partir de una selección de viñetas propuestas por Francesco Tonucci (Tonucci, 2007), eligieran tres, teniendo que realizar un análisis crítico de las mismas, exponer al grupo-clase los análisis elaborados, generar un debate en clase y seguir reelaborándolos.

En esta tarea en el debate grupal, las docentes iban profundizando, junto al alumnado, en los conceptos relacionados con la asignatura como, por ejemplo, en el concepto currículum, y les iban proporcionando un feedback de sus aportaciones mediante el método socrático, como se evidencia en el diario de clase de las docentes:

Cuando vemos esta imagen ¿qué os evoca?, ¿qué tipo de proceso de enseñanza aprendizaje se genera? ¿cómo se concibe el currículum?, ¿qué modelo de enseñanza se refleja en esta viñeta?, ¿Se está hablando de transmisión o de educación? (Diario de clase de las docentes).

### 4.3. Tutorización

La retroalimentación proporcionada pretendía profundizar en los aprendizajes que se habían adquirido, así como, proporcionar las herramientas necesarias para que el alumnado pudiera seguir construyendo su conocimiento y reelaborando sus concepciones previas a través de las actividades diseñadas por las docentes.

Este feedback se mantuvo a lo largo de todas las tareas, puesto que las docentes en todo momento se focalizaron en ayudar a los/las estudiantes a reconstruir su conocimiento, es decir, en facilitarles que desaprendieran, para posteriormente favorecer el aprendizaje.

Un ejemplo del exhaustivo seguimiento realizado se evidencia en los comentarios proporcionados a los grupos colaborativos a través de la Wiki. Con dichos comentarios pretendían generar el cuestionamiento y la reflexión del alumnado, como:

Hola equipo: gracias por exponer todo el análisis realizado hasta el momento y de modo individualizado pues nos ha posibilitado conoceros mejor y saber las razones que os han llevado a decidir el foco del trabajo. Debe quedar claro a quién va dirigida la propuesta y qué papel asumís como pedagogos/as. Ahora es importante que concretéis bien los objetivos o propósitos de la propuesta, es decir, qué os proponéis con el diseño de la propuesta formativa.

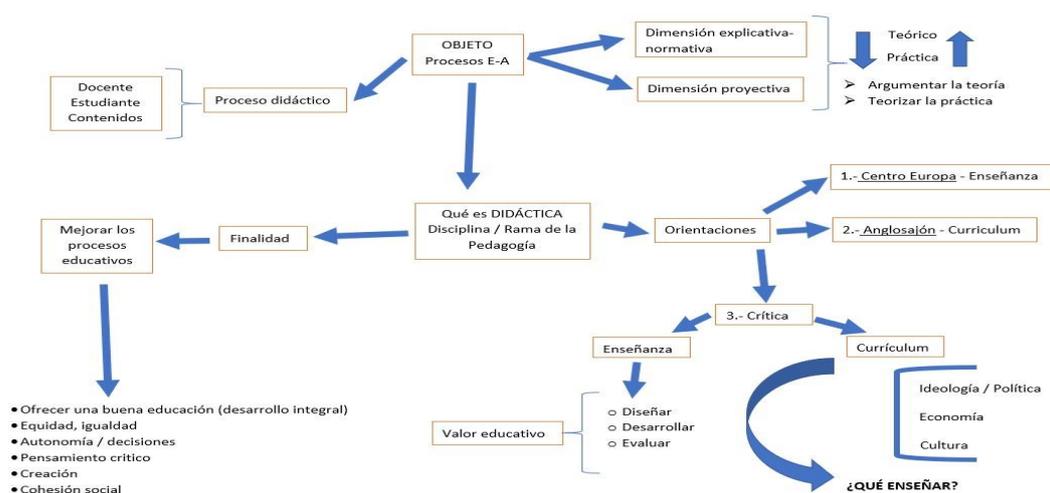
- ¿Qué contenidos vais a trabajar?
- ¿Tenéis ya una posible estructura provisional de la fundamentación teórica?
- ¿Cómo va a trabajarse aquello que pretendéis?

Esperamos que sean de utilidad estos comentarios.

(Feedback de las docentes proporcionado al equipo 10 durante la realización del trabajo).

En otras ocasiones, cuando las docentes apreciaban que las dificultades eran compartidas por un gran número de personas, la retroalimentación se realizó de modo general, a través de un foro y, de modo particular, haciendo una devolución del documento enviado, donde se incluían todos los comentarios de mejora, como sucedió en la actividad centrada en el diseño de un mapa conceptual en relación al concepto de Didáctica. En este caso, las docentes proporcionaron su propio diseño para que los/as estudiantes pudieran contrastar sus aportaciones con el mismo, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3  
Ejemplo de mapa conceptual



#### 4.4. Nivel de satisfacción del alumnado

Los resultados expuestos hasta el momento se corroboran con los obtenidos mediante el cuestionario de satisfacción que se pasó al alumnado al final del semestre. En cuanto a la tutorización, seguimiento y feedback recibido, por parte de las docentes, el 100% de los

estudiantes consideraban que habían recibido la información adecuada para la realización del trabajo grupal, y el 97.8% estaba satisfecho con la tutorización, tanto en el desarrollo de la asignatura como en lo referente a la realización del trabajo grupal.

En esta línea, más del 80% del alumnado consideraba que realizando propuestas formativas de estas características, donde la evaluación formativa constituyó el eje central del aprendizaje, las docentes poseían los instrumentos adecuados para conocer su proceso real de aprendizaje.

En relación con el feed-back proporcionado por las docentes, más del 91% del alumnado tenía un alto nivel de satisfacción con respecto a la retroalimentación recibida, lo cual les ayudó a tomar conciencia y reconducir su proceso de aprendizaje.

Otro aspecto a destacar ha sido el nivel de satisfacción del alumnado respecto al proceso de enseñanza aprendizaje puesto en práctica, que se evidencia en los siguientes comentarios del alumnado:

Muy satisfecha con la asignatura, y contenta con las docentes, nunca había disfrutado tanto aprendiendo (Alumna, 16).

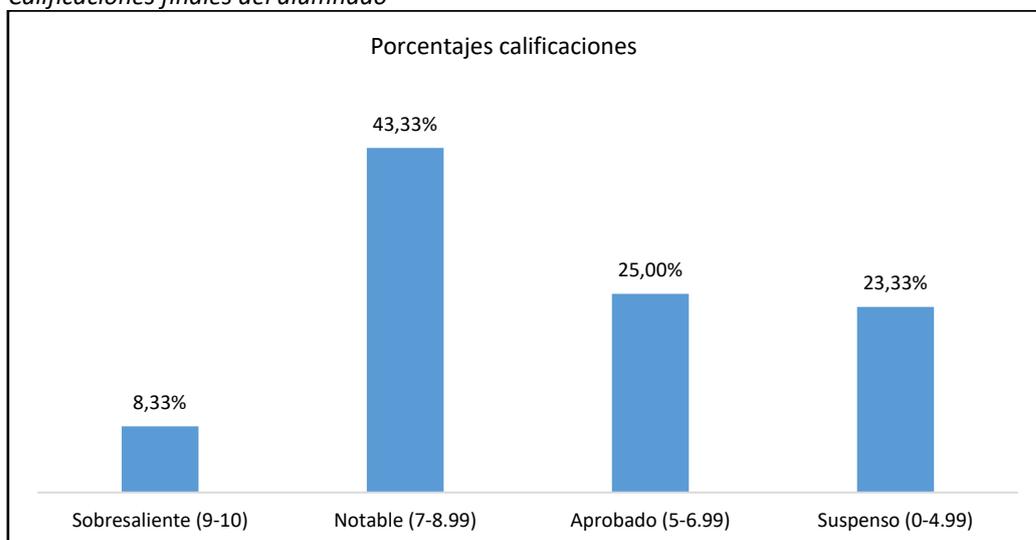
Esta asignatura, desde mi punto de vista, es muy completa, ya que nos aportan información suficiente, nos ayudan a resolver las dudas, y nos hacen partícipes en la asignatura, dejándonos compartir nuestra opinión (Alumna, 28).

Considero que más que un comentario de mejora debería ser un comentario de agradecimiento, ya que de mejorar de momento no considero que deban mejorar nada, ya que la metodología empleada en la asignatura de Didáctica es la apropiada, además los mecanismos que utilizan las docentes son apropiados para llevar a cabo de manera amena y comprensible la asignatura. Y en cuanto a agradecimiento es por la dedicación empleada de las tres tutoras hacia el alumnado con el objetivo de desarrollar mejoras en los alumnos, y una comprensión de la asignatura sencilla y amena para el alumnado (Alumna, 42).

El respeto, la comprensión y el acompañamiento han propiciado un buen ambiente en el que se aprende, y se asiste a clase gustosamente (Alumno, 30).

Una vez acabada la experiencia se recopilaron las calificaciones finales de los/las estudiantes, las cuales, se muestran en la Figura 4.

Figura 4  
*Calificaciones finales del alumnado*



Como se puede apreciar el 76.66% de los/as estudiantes superaron la asignatura, obteniendo un 51.66% una calificación superior a 7 puntos, es decir, superior al notable, lo que indica que la experiencia fue efectiva en relación con el rendimiento.

## 5. Discusión y conclusiones

Como se ha podido comprobar a lo largo de esta investigación apostar por una evaluación formativa y compartida en la enseñanza universitaria posibilita promover una mejora en los procesos formativos. Por ello, a la luz de los resultados entendemos que es necesario disponer de las condiciones necesarias para que el profesorado responsable de las diferentes materias pueda evaluar a lo largo del proceso haciendo uso de diferentes instrumentos de recogida de información y devolución para así proporcionar el feedback más adecuado en cada situación y a cada estudiante. Para ello, es crucial disponer de espacios de trabajo diversos, tiempos para guiar, acompañar, tutorizar y revisar las construcciones del alumnado, así como una reducción de la ratio con el objeto de facilitar las retroalimentaciones, intercambios y diálogo entre los participantes. Sin estas condiciones se hace muy difícil promover el deseado aprendizaje relevante y significativo en el alumnado y desarrollar sus competencias profesionales, de acuerdo con los resultados obtenidos en los estudios de Abella et al. (2019), Fraile et al. (2020), González y Triviño (2018) y Koka et al. (2017).

Es esencial por parte del profesorado repensar la selección de los contenidos de las materias que trabaja, así como diseñar actividades auténticas que promuevan el cuestionamiento, la deconstrucción de los saberes y la construcción de nuevas concepciones. En el estudio realizado, las docentes a través de distintas actividades diseñadas cooperativamente siempre han tenido en mente las capacidades a desarrollar, así como el sentido del conocimiento y sus implicaciones en las prácticas profesionales. Todo ello implica que plantear una propuesta formativa fundamentada en esta concepción metodológica y evaluativa conlleva estar continuamente tomando decisiones sobre la práctica docente (Niño y Bahamonde, 2019; Segura, 2018;) fundamentada en el paradigma constructivista (Bizarro et al., 2019; Pasek y Mejía, 2017;) y proporciona un feedback permanente al alumnado (Bader et al., 2019; Leighton, 2019). En este trabajo se ha podido comprobar cómo el alumnado, a partir de las retroalimentaciones recibidas, han aprendido a colaborar, a construir su conocimiento profesional, a reconstruir esquemas de pensamiento y a reflexionar sobre las decisiones que adoptan (Dix, 2017; Panadero et al., 2019; Tien et al., 2020; Xiao y Yang, 2019). Es decir, han aprendido a deconstruir su aprendizaje para volver a construirlo, lo cual, les ha permitido elaborar un conocimiento sólido sobre la asignatura. Hay que destacar que ello ha sido posible gracias a la intervención de varias docentes en los diversos espacios de trabajo y a lo largo de todo el proceso, lo cual también ha facilitado un enriquecimiento para las docentes y para el alumnado, ofreciendo diferentes perspectivas.

La evaluación formativa posibilita reconducir los propósitos y poner el acento en el desarrollo de las capacidades del alumnado, implicándolos activamente en su proceso de aprendizaje. Todo ello, constituye una fuente de enriquecimiento para el alumnado y para las/as docentes, puesto que implica una constante reflexión respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de todos/as los/as agentes implicados (Hortigüela et al., 2019; Martínez-Mínguez et al., 2019; Yan et al., 2021). Así el/la docente pasa a ser tutor/a de su alumnado (Mejía y Osorio, 2019; Pérez et al., 2017) convirtiéndose dichos estudiantes en el núcleo de los procesos educativos, empleando, para ello, estrategias metodológicas activas (Abella et al., 2020; Medina-Díaz y Verdejo-Carrión, 2020; Pérez-Pueyo et al., 2019), permitiendo que desarrollen una actitud

crítica (Enríquez, 2017) y facilitando una evaluación formativa en la que el alumnado, en todo momento, tenga claro el compromiso que debe adquirir en el desarrollo de su aprendizaje.

Se puede afirmar, por tanto, que plantear la formación universitaria de acuerdo con la puesta en práctica de estas concepciones educativas sigue siendo, todavía hoy, un gran desafío (Ravela et al., 2017), puesto que implica que el profesorado salga de su zona de confort (Martínez, 2013), y focalice la enseñanza en base a las necesidades del alumnado, constituyendo así la evaluación un elemento central de su práctica educativa (Joya, 2020). Por tanto, sería necesario desde las instituciones de Educación Superior plantear estrategias que permitieran desarrollar proyectos compartidos entre materias del plan de estudio, cuyo núcleo central fuese la evaluación formativa y conjunta.

## Referencias

- Abella-García, V., Delgado-Benito, V., Ausin-Villaverde, V. y Hortigüela-Alcalá, D. (2019). To tweet or not to tweet: Student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate degree course. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 402-411. <https://doi.org/10.1080/14703297.2018.1444503>
- Abella, V., Ausín, V. Delgado, V. y Casado, R. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y estrategias de evaluación formativas: percepción de los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93-110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1>
- Alarcón, E. y Guerrero, M. J. (2018). La triple función del docente en situaciones de aprendizaje cooperativo. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 63-75. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v33i2.1576>
- Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*. Mensajero.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Asún, S., Rapún, M. y Romero, M. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175-192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Bader, M., Burner, T., Iversen, S. H. y Varga, Z. (2019) Student perspectives on formative feedback as part of writing portfolios. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(7), 1017-1028. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1564811>
- Barrientos, E., López, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9816-z>
- Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias*

- de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.  
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Colomer, J., Serra, L., Cañabate, D. y Serra, T. (2018). Evaluating and assessment-centred reflective-based learning approaches. *Sustainability*, 10, 31-22.  
<https://doi.org/10.3390/su10093122>
- Dix, S. (2017). The effectiveness of formative assessment. *Teachers and Curriculum*, 6(1), 29-34. <https://doi.org/10.15663/tandc.v6i1.202>
- Enríquez, N. (2017). *La investigación y la enseñanza por proyectos. Una experiencia a nivel licenciatura*. Grao Editorial Castellana.
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. y Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gallardo-Fuentes, F. J., Carter-Thuillier, B. y López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Resultados tras cuatro años de implementación en una universidad pública chilena. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>
- González, S. y Triviño, M. A. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 371-378. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Hernández, V., Santana, P. y Sosa, J.J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de investigación educativa*, 39(1), 227-248.  
<http://dx.doi.org/10.6018/rie.423341>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 22(1), ME6. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Hortigüela, D., Palacios, A. y López-Pastor, V. (2018). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L. y Rodríguez-Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. *RELIEVE*, 26(1), art. M1. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>
- Joya, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Cientific*, 5(16), 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>

- Koka, R., Juräne-Brëmane, A. y Kohe, T. (2017). Formative Assessment in Higher Education: From Theory to Practice. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 4(1), 28-34. <https://doi.org/10.26417/ejser.v9i1.p28-34>
- Leighton, J. P. (2019). Students' interpretation of formative assessment feedback: Three claims for why we know so little about something so important. *Journal of Educational Measurement*, 56(4), 793-814. <https://doi.org/10.1111/jedm.12237>
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279-301. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4297aa51-ea05-4a5c-80e1-613fcef6e6a4/re35612.pdf>
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 25(139), 128-150. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139>
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., y Cañabate, D. (2019). Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Maureira-Cabrera, O., Vásquez-Astudillo, M., Garrido-Valdenegro, F. y Olivares-Silva, M.J. (2020). Evaluación y coevaluación de aprendizajes en blended learning en educación superior. *Alteridad*, 15(2), 190-203. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.04>
- Medina-Díaz, M. del R. y Verdejo-Carrión, A. (2020). Validez y confiabilidad en la evaluación del aprendizaje mediante las metodologías activas. *Alteridad*, 15(2), 270-283. <http://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.10>
- Mejía, S. y Osorio, L. (2019). Acompañamiento, una propuesta de evaluación formativa. *Encuentro de Ciencias Básicas*, 2, 7-14. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/23161>
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evaluó 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>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v1n2.2020.05>
- Moreno, J., Candela, A., y Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>

- Navaridas-Nalda, F., González-Marcos A. y Alba-Elías, F. (2020). Evaluación online orientada al aprendizaje universitario: Impacto del feedback en los resultados de los estudiantes. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*, 34(2). <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i2.77697>
- Niño, M. J., y Bahamonde, S. I. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. [https://www.academia.edu/39625401/Planificación\\_mediación\\_y\\_evaluación\\_de\\_los\\_aprendizajes\\_en\\_la\\_Educación\\_Secundaria\\_Documento\\_de\\_trabajo](https://www.academia.edu/39625401/Planificaci%C3%B3n_mediaci%C3%B3n_y_evaluaci%C3%B3n_de_los_aprendizajes_en_la_Educaci%C3%B3n_Secundaria_Documento_de_trabajo)
- Panadero, E., Broadbent, J., Boud, D. y Lodge, J. M. (2019). Using formative assessment to influence self-and co-regulated learning: the role of evaluative judgement. *European Journal of Psychology of Education*, 34(3), 535-557. <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0407-8>
- Pasek, E., y Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J. y Gonzáles, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. <https://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/989>
- Pérez-Pueyo, Á., Gutiérrez-García, C. y Hortigüela, D. (2019). ¿Y ahora qué? futuro de la evaluación formativa en el ámbito universitario. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 335-340. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/541674>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D. y Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/881>
- Ramos, L. y Rueda, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles Educativos*, 62(169), 144-159. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169.59287>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar evaluación en el aula*. Grupo Magro Editores.
- Segura, M. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118-137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tien, N. H., Anh, D. T., Van Luong, M., Ngoc, N. M., y Vuong, N. T. (2020). Formative assessment in the teacher education in Vietnam. *Journal of Hunan University Natural Sciences*, 47(8).
- Tonucci, F. (2007). *FRATO. 40 años con ojos de niño*. GRAÓ.
- Utha, K. (2015). Formative assessment practices in Buthanese Secondary Schools and its impact on quality of education. (Doctoral thesis). Aalborg University Denmark.
- Xiao, Y. y Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: how formative assessment supports students' self-regulation in English language learning. *System*, 81, 39-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.01.004>

---

Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M. Yang, L. y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

Yin, R (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.