

## **APRENDIENDO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO SILENCIOSO**

**Raúl A. Barba-Martín**

**Ángel Pérez-Pueyo**

**Carlos Gutiérrez-García**

Universidad de León

**David Hortigüela-Alcalá**

Universidad de Burgos

raul.barba@unileon.es

### **PALABRAS CLAVE**

Aprendizaje-Servicio, evaluación formativa, Educación Superior, ODS, educación crítica

### **RESUMEN**

En el ámbito universitario, siempre que fuese posible, sería fundamental que las prácticas educativas tuvieran un claro fin de aporte social. Para ello, es importante establecer procesos evaluativos que permitan al alumnado construir su propio aprendizaje. En este trabajo, se presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio que se ha llevado a cabo con el alumnado de la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Este proyecto tiene como finalidad el aprendizaje sobre evaluación formativa y compartida de los estudiantes, así como la transformación de las prácticas de evaluación que desarrolla en sus asignaturas el profesorado que ha aceptado participar. Tiene tres partes fundamentales 1-Preparación y diagnóstico, 2-Planificación y ejecución, y 3- Evaluación, reconocimiento y celebración. Los resultados muestran cómo los estudiantes valoran muy satisfactoriamente la experiencia, ya que les permite reflexionar sobre la evaluación vivida, así como aplicarla en propuestas de mejora. El profesorado agradece que sean los y las estudiantes quienes les presenten mejoras en la evaluación de las asignaturas, reconociendo la necesidad de darles voz para seguir mejorando. Es esencial habilitar espacios didácticos a los y las estudiantes para que puedan transformar los contextos vividos y seguir contribuyendo a la adquisición de sus competencias.

### **1. INTRODUCCIÓN**

Las universidades deben ser centros comprometidos con la transformación educativa y social. Un ejemplo de ello es la gran importancia que los centros de Educación Superior han adquirido en los últimos años en la implementación de la agenda 2030, en relación a los Objetivos de

Desarrollo Sostenible (ODS) (Alcántara-Rubio et al., 2022; Elmassah et al., 2021) o los múltiples proyectos coordinados por profesorado universitario para transformar la docencia universitaria y mejorar así el aprendizaje de su alumnado (Barba-Martín, 2019; Barba-Martín et al., 2021; Cañadas & Santos-Pastor, 2019; Pascual-Arias et al., 2021). En este sentido, es necesario tener en cuenta que las universidades son el primer paso en la formación de los futuros/as educadores/as y, por tanto, un momento idóneo para la adquisición de competencias profesionales y de un compromiso social ético.

Para conseguirlo, un paso importante sería que la formación inicial abandone paradigmas técnicos y adopte un enfoque curricular emancipador, que permita al alumnado la adquisición de conocimientos asociados a su construcción como agente de cambio educativo, social y cultural (Imbernón, 2017). Por ello, se hace imprescindible el desarrollo de aprendizajes reflexivos y críticos, en los que el alumnado universitario sea protagonista. Estos procesos de enseñanza-aprendizaje deben estar dirigidos desde metodologías o modelos pedagógicos que fomenten la relación directa con el contexto real del alumnado y permitan realizar aportaciones al mismo. En esta línea, son innumerables las investigaciones que establecen la necesidad de desarrollar actividades de aprendizaje auténticas y procesos de evaluación formativa para la adquisición de aprendizajes sólidos y duraderos (Biggs, 2005; Buscá, et al., 2010; Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En este trabajo se presenta un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS) que se ha llevado a cabo con el alumnado de la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física (FDAF) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD) de la Universidad de León. La intención ha sido desarrollar un aprendizaje en el alumnado sobre sistemas de evaluación formativa y compartida, a la vez que favorecían la mejora de la calidad del proceso de aprendizaje y evaluación en algunas de las asignaturas de dicho grado. De esta forma, se busca contribuir a una educación de calidad (ODS 4) en los futuros/as educadores/as físico deportivos, aspecto que se antoja clave para solucionar los múltiples problemas de la sociedad del siglo XXI y contribuir a conseguir una sociedad con salud y bienestar (ODS 3).

### **1.1. Evaluación formativa y compartida en la Educación Superior: un sistema necesario para una educación crítica**

La evaluación formativa y compartida se centra en el aprendizaje del alumnado y en su desarrollo autónomo y contextualizado (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Esta busca la comprensión del alumnado sobre sus logros, a través de un análisis dialogado continuo junto al

profesorado, lo cual le permite adquirir responsabilidad en el desarrollo de competencias y extrapolar el aprendizaje a contextos profesionales y sociales reales (Boud & Falchikov, 2005; Hamodi et al., 2018; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017). Además, el uso de una evaluación formativa y compartida no solo supone un beneficio para el alumnado, sino que ayuda también a mejorar la competencia docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

La evaluación formativa y compartida busca, igualmente, garantizar la transparencia de los procesos de evaluación. Además de las ventajas para el aprendizaje, este sistema tiene una relación directa con la eliminación de malas prácticas propias de la evaluación tradicional y con el desarrollo de procesos educativos éticos y con rigor (Santos-Guerra, 2003); en los cuales el alumnado sea consciente y participe críticamente, desde el principio, de toda la toma de decisiones en torno a la construcción de su aprendizaje (Barba-Martín & Hortigüela-Alcalá, 2022). En este sentido, parece claro que la evaluación debe ser un aspecto clave en la construcción metodológica y pedagógica de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Brevik et al., 2017), dando importancia a su carácter formativo y en colaboración con el alumnado. Sin embargo, esta no es la situación actual en la Educación Superior.

A pesar de las ventajas señaladas, en las universidades aún predomina un enfoque tradicional de la evaluación (Panadero et al., 2019), centrado en la mera reproducción de contenidos y alejado de la dimensión formativa y auténtica que debería caracterizar a la evaluación. Si queremos transformar los procesos educativos de los futuros/as educadores/as, resulta necesario cambiar esta tendencia en las aulas universitarias. De hecho, una escasa vivencia de sistemas de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial dificulta su posterior puesta en práctica en otros contextos educativos (Barba-Martín, 2020; Hamodi et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2016), además de la falta de rigor, claridad, ética y transparencia que conlleva. Por tanto, el uso de una evaluación formativa y compartida durante la etapa universitaria tiene una relación directa con la mejora formativa, la promoción de valores pedagógicos éticos y su posterior desarrollo en otros contextos, lo que nos hace comprender la necesidad de aplicarla en nuestras asignaturas o iniciar proyectos para su promoción en la enseñanza universitaria en general.

## **1.2. El Aprendizaje Servicio: un proceso de transformación, a veces, “silencioso”**

El ApS es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el que los participantes se

forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Batlle, 2011, p. 49).

A través del ApS, las instituciones universitarias pueden conseguir un doble objetivo en el desarrollo integral del alumnado: preparar competencialmente a los futuros/as profesionales y dotarles de una formación para una ciudadanía activa (Tejada, 2013). Y es que, en el ApS, el alumnado toma el protagonismo de su aprendizaje y, a la vez que desarrolla sus aprendizajes curriculares de forma reflexiva y contextualizada, da un servicio a la comunidad para mejorarla (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021). Por tanto, este modelo pedagógico se relaciona estrechamente con el compromiso social y con la adquisición de aprendizajes auténticos en los que se integran el saber, el saber hacer y el saber ser y estar (González-Geraldo et al., 2017), de ahí su buena acogida en los entornos educativos que abogan por un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales o sus contextos.

Los proyectos de ApS van ligados a un componente transformador (Chiva-Bartoll & García-Puchades, 2018). Para estos autores, en función del carácter crítico del ApS y su finalidad hacia la transformación de estructuras que generan desigualdades sociales, los proyectos pueden tener más o menos marcado este carácter transformador. Así, nos encontramos con proyectos desde las universidades en los cuales se muestra la mejora competencial del alumnado (Capella-Peris et al., 2020) y/o una mejora de las realidades sobre las que se actúa (Pérez-Pueyo et al., 2019). Sin embargo, a veces, las transformaciones en los contextos producidas por el ApS requieren de un proceso largo hasta conseguir la autonomía y emancipación de sus participantes, lo que nos lleva a tener que prolongarlo en el tiempo para comprender su alcance social. Este es el caso del proyecto que se presenta en este trabajo. Su aporte al aprendizaje competencial del alumnado se puede medir tras su primer curso académico, pero la mejora social para conseguir una educación de calidad en los futuros/as educadores/as físico deportivos, a través de la transformación de los procesos de evaluación de diferentes asignaturas del grado, no será visible a tan corto plazo. Es por ello que hemos decidido denominarlo un ApS “silencioso”.

## **2. OBJETIVOS**

El objetivo de este trabajo es presentar y analizar un proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa y Compartida que se está desarrollando en la asignatura FDAF del GCAFD de la Universidad de León. Este proyecto tiene como finalidad el aprendizaje sobre evaluación formativa y compartida del alumnado de la asignatura y, también, la transformación de las prácticas de evaluación que desarrolla en sus asignaturas el profesorado participante.

### **3. MÉTODO**

#### **3.1. Contexto y participantes**

El proyecto de ApS se ha desarrollado con alumnado de la asignatura de FDAF y profesorado de otras materias del GCAFD de la Universidad de León. FDAF es una asignatura obligatoria, del segundo cuatrimestre del tercer curso del GCAFD. Dispone de una carga lectiva de seis ECTS, tres teóricos y tres prácticos. Para los créditos prácticos las clases se dividen, bien a la mitad (1,5 créditos) o bien en cuatro grupos (1,5 créditos), para poder trabajar de una forma más eficaz. La asignatura es impartida por tres docentes, que desarrollan su labor con una alta coordinación, sobre todo en los aspectos relativos al enfoque pedagógico que emplean y al tipo de feedback que proporcionan.

FDAF es una de las materias centrales en la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros graduados en CAFD. Entre los temas que aborda se encuentra la evaluación formativa, la elaboración de instrumentos de evaluación y el conocimiento de modelos pedagógicos. Entre los resultados de aprendizaje figuran: a) Conocer y diferenciar los fundamentos de diferentes modelos pedagógicos para su aplicación atendiendo a las particularidades del contexto, del contenido, del docente y del alumnado, y b) Justificar la importancia de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, aplicándola con carácter formativo y participativo, a través de la elaboración de actividades, producciones, procedimientos e instrumentos, involucrándose en los procesos de autoevaluación y coevaluación.

La asignatura se inicia presentando la materia e informando al alumnado de las opciones existentes para su desarrollo. En este sentido, se ofertan dos vías diferentes de evaluación, una basada en la responsabilidad del o de la estudiante para con procesos de evaluación formativa y compartida, y otra centrada en un examen final de tipo sumativo, complementada con actividades que justifiquen la adquisición de competencias. Para que puedan decidir, se les entrega un documento, muy detallado, con todas las actividades de evaluación y calificación que se van a llevar a cabo y, además, se planifican las entregas finales y parciales sobre las que se proporcionarán feedbacks durante el proceso. En este curso académico 2021/2022, la asignatura tuvo un total de 64 estudiantes matriculados, optando finalmente 61 (95%) por la opción de trabajo continuo y presencial a través de la evaluación formativa y compartida.

Entre las actividades de evaluación y calificación se proponen tres, opcionales y a elegir, que permiten conseguir al final del proceso un 20% de la calificación: a) Presentación en video de artículos relevantes relacionados con la asignatura y no utilizados en clase; b) Video-Diario de

Evidencia de aprendizaje, con la opción de combinarlo con un ApS que se desarrolla desde la Universidad de León, “Muévete Conmigo” (<http://mueveteconmigo.unileon.es/>) y c) Proyecto ApS sobre evaluación formativa. Siendo esta última actividad sobre la que se elabora este proyecto. El alumnado tiene la opción de elegir cualquiera de las tres actividades, o ninguna, ya que consideramos importante que la participación en el proyecto sea opcional, pues realizar un servicio como el que se plantea requiere tener claro por qué y para qué se quiere hacer.

Además de las ya explicadas, otra de las actividades de evaluación y calificación planteadas para todo el alumnado de la asignatura, distribuido en grupos de 4-6 personas, consiste en: 1) elaborar un instrumento de evaluación para un ámbito y contexto de actuación concreto, y 2) elaborar un informe de 1000 palabras que justificase la idoneidad del mismo. Esta tarea supone el 10% de la calificación de la asignatura, y es obligatoria. El alumnado que decide participar en el proyecto ApS sobre evaluación formativa, puede conectar esta actividad con el proyecto. Para ello, deberá elaborar el instrumento y el informe de forma contextualizada sobre una asignatura que hayan cursado dentro del grado, que desde su punto de vista tuviera una actividad que no poseyese un instrumento de evaluación y calificación claro, para posteriormente elaborar una propuesta de mejora y exponerla de forma presencial ante el profesorado responsable de dicha asignatura.

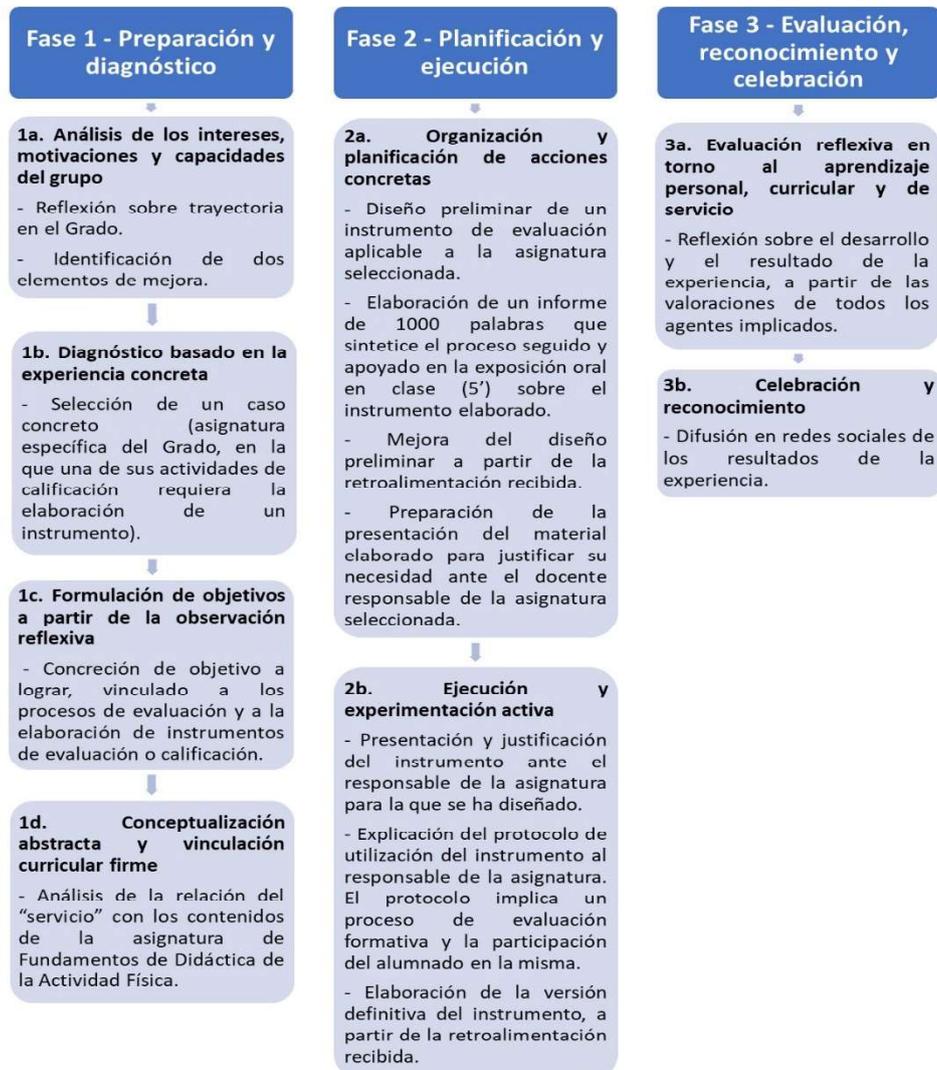
De esta forma, de los trece grupos que se formaron en la clase durante este curso académico, ocho decidieron participar en el proyecto de ApS sobre evaluación formativa, con un total de 30 alumnos y alumnas. Debido a la carga de trabajo en otras materias y situaciones personales, dos grupos decidieron no finalizar el proyecto. Por tanto, se contó con la participación de seis grupos, sumando un total de 22 alumnas y alumnos. Varios grupos decidieron presentárselo al mismo profesor o profesora, aunque en actividades distintas, por lo que, finalmente, participaron un total de cinco docentes del GCAFD.

### **3.2. Fases del proyecto y recogida de los datos**

Se diseñaron tres fases para el desarrollo del proyecto, acorde a las investigaciones actuales sobre ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Rio, 2021). Estas fases fueron: 1. Preparación y diagnóstico, 2. Planificación y ejecución, y 3. Evaluación, reconocimiento y celebración (Figura 1). La recogida de datos se realizó en diferentes momentos del proceso, teniendo en cuenta la necesidad de obtener datos durante todas las fases, como se explica a continuación.

Figura 1.

Fases y elementos de la propuesta de aprendizaje-servicio sobre evaluación formativa



Nota. Desarrollado a partir de Chiva-Bartoll y Fernández-Rio (2021).

En la *fase 1* se comenzó realizando un análisis de los intereses, motivaciones y capacidades del grupo-clase. En la subfase 1a, se indagó sobre aquellos aspectos de la carrera que ellos consideraban que debían mejorarse de cara a las futuras promociones. La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas, que se entregó al alumnado durante una de las clases al inicio de la asignatura y en el que podían expresar los dos mayores problemas sobre los que creían que habría que actuar en el GCAFD para mejorar su formación. Respondieron 49 estudiantes. En la subfase 1b, se llevó a cabo la selección de un caso concreto, una asignatura del grado ya cursada, que considerasen que requería de la

aplicación de un instrumento de calificación mejor que el que se había utilizado. La subfase 1c se caracterizó por la formulación de objetivos a partir de la reflexión de sus experiencias durante el cursado de las asignaturas en 1º, 2º y primer cuatrimestre de 3º. Finalmente, y aprovechando los contenidos de la materia, se pasó a la subfase 1d de conceptualización abstracta y vinculación curricular firme de los conocimientos y habilidades necesarias para llevar a cabo el proceso, concretamente con la evaluación formativa y compartida, el modelo pedagógico de ApS y sus relaciones con las mejoras formativas y sociales. Además de los ya mencionados, en la fase 3 se recogieron datos en relación con esta fase, como luego se explica.

La *fase 2* comenzó con la subfase 2a, planteando la organización y planificación de acciones concretas para poder realizar un instrumento de evaluación en el contexto de la asignatura elegida y una presentación al docente responsable. El desarrollo de esta subfase se correspondió con cuatro acciones consecutivas: 1) Diseño preliminar de un instrumento de evaluación adecuado para la actividad de la asignatura elegida, fundamentado en los conocimientos de la materia impartidos durante el primer tercio del cuatrimestre. Este se llevó a cabo a través de un proceso reflexivo de feedback continuo que permitía justificar adecuadamente su elección y diseño; 2) Elaboración de un informe de 1000 palabras que justificase y sintetizase el proceso seguido y que, posteriormente, si se participase en el proyecto de ApS, sirviese de base para la posterior elaboración del discurso que expondrían al profesorado responsable de la asignatura elegida. 3) Mejora del diseño preliminar, a partir de la retroalimentación recibida tanto para el instrumento como para el informe. Se exigió, al menos, un 9 en la calificación de estas tareas para continuar las siguientes fases. 4) Preparación de la exposición oral y del discurso que se presentaría ante el profesorado de la materia y que justificase las ventajas de incorporar el instrumento el próximo curso. Para desarrollar esta última actuación, se realizaron dos actividades paralelas; por un lado, a) la preparación de un PowerPoint, que entregaron al profesorado como apoyo al discurso y, por otro, b) la elaboración y memorización de un discurso, que consiguiese captar la atención y el interés del docente para la incorporación total o parcial del instrumento presentado durante el próximo curso. Esta segunda acción era obligatoria para todos los miembros del grupo, demostrándolo mediante la elaboración de un vídeo individual, en el que se evidenciase la capacidad para realizar la presentación de forma dinámica y atractiva. La subfase 2b se inició en la primera semana de junio, con la ejecución y experimentación activa de la propuesta ante el profesorado responsable de la asignatura. Esta subfase consistió en la presentación y justificación del instrumento ante el docente y la explicación del protocolo de aplicación del instrumento desde un enfoque formativo. Además,

si fuese necesario, la reelaboración de la versión final del instrumento, tras conocer las impresiones del docente. Los datos recogidos en esta fase se obtuvieron a través de la fase 3, que se explica a continuación, aunque también se han recogido las evaluaciones y calificaciones obtenidas por el alumnado en el desarrollo de su aprendizaje y que estaban basadas en procesos e instrumentos que permitían medir y comprender el nivel de adquisición de capacidades (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

La *fase 3* constó de dos subfases. La subfase 3a, en la que se llevó a cabo una evaluación reflexiva a través de procesos de debate abiertos con cada docente al finalizar la presentación. Estos debates duraron en torno a 30-45 minutos y permitieron al profesorado y al alumnado establecer un momento de conversación y reflexión igualitario. También, se establecieron debates con el profesor responsable de FDAF y con un investigador. Finalmente, esta tercera fase se completó con la subfase 3b, de celebración y reconocimiento de la experiencia, llevada a cabo con la difusión en redes sociales y medios de comunicación del proyecto. En este sentido, recogieron la noticia tanto las redes sociales de la FCAFD y de la Universidad de León, como la mayoría de los diarios digitales de la ciudad de León. Los datos recogidos en esta fase se tomaron a través de dos grupos de discusión, uno con alumnado y otro con profesorado, al acabar las clases y con las calificaciones ya cerradas.

Para aumentar la fiabilidad del estudio (Lincoln & Guba, 1985) y fomentar el análisis de los datos, los grupos de discusión se grabaron en audio y se transcribieron textualmente. Los grupos fueron llevados a cabo por un investigador diferente del profesor responsable de la asignatura de FDAF, quien actuó como oyente e instigador en la generación de un debate que fomentase la reflexión de los y las participantes sobre las experiencias vividas, y conseguir así generar relatos relacionados con el objeto de estudio (Smith, 2010). También se recogió la difusión realizada en los diferentes medios. En el grupo de discusión de estudiantes participaron 4 alumnas y 4 alumnos, procurando la representación de los seis grupos que participaron en el ApS. El grupo de discusión duró 45 minutos y 3 personas estuvieron presencialmente y 5 personas de forma virtual, a través del programa Meet (Google). Se elaboró un guion con preguntas abiertas y se solicitó al alumnado que proporcionase narraciones sobre su percepción y experiencia durante la asignatura, el proceso de evaluación formativo y compartido vivido y el proyecto de ApS en relación con su aprendizaje personal, curricular y de servicio. En cuanto al grupo de discusión del profesorado, participaron 2 profesoras y 2 profesores. Tuvo una duración de una hora y todos asistieron de forma presencial. Se elaboró un guion con preguntas abiertas que fomentasen la reflexión y, al igual que al alumnado, se solicitó al profesorado que

hablase sobre su experiencia y las sensaciones que le había reportado su participación en el proyecto de ApS en relación con aspectos concretos como el trabajo colaborativo con el alumnado, el instrumento recibido y su validez para la asignatura o los puntos fuertes y débiles del proyecto. Tanto el alumnado como el profesorado participaron libremente en los grupos de discusión y se garantizó el anonimato de sus respuestas. Todos los datos se codificaron, asignando las siglas del instrumento del que se extraen los datos y, en los casos en que fue necesario, se acompañó de la letra “a” y un número a cada estudiante participante y la letra “p” y un número para cada docente (Ej: CCa1, Cuestionario Cualitativo, Alumno 1; GDp1, Grupo Discusión, Profesora 1; AD, Análisis de Documentos...).

### **3.3. Análisis de los datos**

En un primer momento, se recopilaron y organizaron todos los datos recogidos durante el proyecto para facilitar el acceso a todos los investigadores, a saber: (a) las respuestas a los cuestionarios cualitativos, (b) los documentos producidos durante el proyecto (los instrumentos de evaluación y calificación cumplimentados por el profesorado de la asignatura y los post y noticias difundidas al público) y (c) las transcripciones de las grabaciones de los grupos de discusión. Los datos fueron leídos por todos los investigadores para tener una idea general del contenido antes de empezar. Es importante remarcar que este proceso se realizó entre el investigador responsable de la asignatura de FDAF y del proyecto ApS, el investigador que llevó a cabo los grupos de discusión, un investigador de la FCAFD de la Universidad de León y un investigador externo de otra institución, siendo estos dos últimos los encargados también de llevar a cabo un examen de todo el proceso de investigación, para dar una mayor credibilidad a todas las fases (Sparkes & Smith, 2014). Tras este proceso, se realizó una primera organización de los datos en función de las fases del proyecto a las que hacían referencia. Algunos datos fueron rápidamente organizados, pero otros, como los extraídos de los grupos de discusión, necesitaron de un análisis a través del cuál identificar temas que se relacionasen con las diferentes fases. Una vez organizados todos los datos, a través de las diferentes fases de acción del proyecto, se realizó un análisis del contenido y se establecieron de esta forma subtemas creíbles para cada categoría (Gubrium & Holstein, 2009). Posteriormente, se extrajeron citas textuales o datos concretos de cada instrumento y se organizaron dentro de las diferentes categorías para dotar al análisis de coherencia.

#### **4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

El análisis de los datos se presenta en torno a las tres fases de desarrollo del proyecto antes señaladas y los aspectos trabajados en cada una de ellas: Fase 1. Preparación y diagnóstico: basada en el análisis de las perspectivas del alumnado sobre los aspectos a mejorar del GCAFD desde su experiencia; Fase 2. Planificación y ejecución: en la que se analizan los datos relacionados con el aprendizaje del alumnado y los factores percibidos por este como claves para fomentarlo; y Fase 3. Evaluación, reconocimiento y celebración final: en la que se incluyen los puntos fuertes y las debilidades del proyecto percibidas por los y las participantes, así como las acciones de promoción.

##### **4.1. Fase 1. Preparación y diagnóstico**

Esta fase comenzó con la utilización de un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas, para que el alumnado analizase los dos aspectos que consideraba prioritarios mejorar del GCAFD en relación a su formación. La intención era reconocer qué consideraban mejorable, desde su punto de vista, y plantear la posibilidad de intervenir en su mejora.

Los resultados mostraron que, de manera prioritaria, se decantaron por identificar la forma de evaluar y calificar como uno de los grandes hándicaps, sobre todo, por ir asociado, fundamentalmente, a un planteamiento memorístico de reproducción de contenidos. El alumnado solicitaba la construcción de sistemas de evaluación en las asignaturas que permitiesen valorar más la comprensión y menos la memorización. Abogaban por sistemas de evaluación y calificación en los que los exámenes tuviesen menos peso en la calificación final o, al menos, les ayudasen a mostrar comprensión y competencia de los contenidos.

Además, otro de los grandes aspectos recurrentes a mejorar, junto con los sistemas de evaluación, fueron las metodologías. El alumnado reclamaba enfoques más prácticos en las asignaturas y una mayor conexión entre los conocimientos teóricos que se les impartieron y su aplicación práctica y contextualizada. Consideraban que esta sería una forma de trabajar que incidiría positivamente en su motivación.

Al profundizar en estas cuestiones a través del grupo de discusión, encontramos respuestas del alumnado en la misma línea que reflejaron en los cuestionarios. Y, además, en cuanto a su decisión a participar o la elección de la asignatura en el ApS, afirmaban haber querido participar en el proyecto para ayudar al futuro alumnado que cursase esas asignaturas a ser evaluado a través de criterios de evaluación y calificación más claros y mejorar así su aprendizaje (Tabla 1).

**Tabla 1.**

*Ejemplos de respuestas del alumnado en la Fase 1*

---

<i>“Los métodos de evaluación deberían de ser útiles para la consolidación del aprendizaje” (CCa1)</i>
<i>“[Debería haber] Menos exámenes de memorización y más de aplicación práctica” (CCa9)</i>
<i>“No se deberían resolver casi todas las asignaturas mediante exámenes” (CCa10)</i>
<i>“Esa espinita que tienes clavada de no haber sacado la nota que creías, quiero transmitírselo al profesor [...] [la comprensión] no ha sido fácil del todo y quieres que eso cambie para el resto” (GDa5)</i>
<i>“El feedback es la razón por la que algunos hemos hecho el ApS. Necesito que me cuentes exactamente qué necesito [en referencia al feedback que no tuvieron en las asignaturas para las que realizan la intervención], aparte de que puedes tirar más de nota, también de aprendizaje, porque tú eres consciente de qué vas haciendo, vas reformulando” (GDa1)</i>

---

*Nota.* Elaboración propia.

Si se analiza el trasfondo de estas cuestiones, podemos comprobar cómo el alumnado reclama la modificación de algunos aspectos clave en la docencia universitaria para mejorar su formación como futuros educadores físico deportivos, siguiendo la línea de estudios anteriores. Y es que, los cambios que se esperaba implementar en los sistemas de evaluación y las metodologías docentes, con el plan Bolonia en España y la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (Gutiérrez-García, et al, 2011), no se han producido a nivel global, y el alumnado percibe la necesidad de seguir trabajando en su transformación, como ya han señalado otros estudios (Barba-Martín et al., 2020). En este sentido, reclaman el establecimiento de un verdadero aprendizaje competencial, reflexivo y crítico durante la formación inicial, y alejarse de sistemas basados, únicamente, en la memorización (Imberón, 2017); y donde la evaluación tenga un papel clave, siendo formativa y orientada al aprendizaje, percepción acorde con el estudio de Martínez-Muñoz et al. (2017).

El alumnado también demanda metodologías que le ayuden a poner en práctica los conocimientos y a llevarlos a un contexto real; esto es, reclama aprendizajes auténticos. En este sentido, son varias las estrategias que diversos estudios han señalado para conseguirlo y romper así con la enseñanza técnica en la Educación Superior, como son el uso de metodologías activas (Fernández-March, 2006), la participación del alumnado universitario en proyectos formativos (Barba-Martín et al., 2018) o el uso de una evaluación formativa y compartida (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). En este caso, los datos muestran como el alumnado decidió participar en el ApS para dar él el primer paso en esta transformación, al estar comprometido con la importancia que tiene la formación de un/a educador/a físico deportivo.

#### 4.2. Fase 2. Planificación y ejecución

Esta fase tuvo ya una relación directa con el aprendizaje curricular desarrollado por el alumnado, los contenidos aprendidos y su competencia para saber ponerlos en práctica en el contexto de la asignatura elegida desde una perspectiva formativa.

Los datos reflejan que el alumnado que participó en el ApS tuvo altas calificaciones en la elaboración del instrumento y del informe, ya que era requisito imprescindible tener más de un 9 sobre 10 para poder presentarlo al profesorado y continuar así en el ApS. Hubo dos grupos que quisieron participar en el proyecto de ApS, pero su calificación no llegaba al mínimo establecido. Para conseguirlo, estos grupos propusieron al responsable de la asignatura mejorar sus trabajos hasta alcanzar la nota requerida y poder así realizar el ApS. Este aspecto demuestra un interés del alumnado hacia la actividad de aprendizaje gracias a su carácter auténtico.

Por su parte, en un análisis más profundo de los resultados de los instrumentos utilizados en la asignatura para evaluar y dar un salto justo a la calificación, estos muestran un alto nivel de adquisición de competencias durante el proceso, tanto en la elaboración del instrumento y del informe, como en su adecuación para realizar la exposición oral. Algunas competencias alcanzadas con un alto nivel han sido, por ejemplo, aprender a captar la atención del profesorado a través de la exposición o saber justificar científicamente la idoneidad del instrumento para el contexto seleccionado y el aporte formativo que supondría su utilización.

Respecto a los datos extraídos de los grupos de discusión, el alumnado tuvo la percepción de que su participación en el ApS supuso un apoyo importante para el desarrollo de su formación. Destacaron su carácter práctico, pero, especialmente, que el proceso se desarrollase a través de un sistema de feedbacks continuos, lo que les ayudó a adquirir conocimientos, saber aplicarlos para exponérselo al profesorado de la asignatura elegida y ser conscientes de los errores que iban cometiendo y cómo solventarlos (Tabla 2).

#### Tabla 2.

##### *Ejemplos de respuestas del alumnado en la Fase 2*

---

*“Sí [hemos aprendido] sobre todo a nivel práctico, por ejemplo, a la hora de hacer los informes” (GDa3)*

---

*“El feedback nos permite ir mucho más allá [...] El ApS, de cuando hicimos el primer informe, a cuando hicimos el último... la nota podía haber sido la misma, pero es una cuestión de calidad” (GDa4)*

---

*Nota.* Elaboración propia.

Los datos sobre el rendimiento académico y la adquisición de competencias han reflejado altos niveles en las diferentes tareas de la fase 2. Este hecho es acorde con anteriores estudios, que demostraron cómo la utilización de una metodología de ApS mejora el rendimiento académico del alumnado universitario (Cañadas & Santos-Pastor, 2020), así como otros aspectos y valores asociados al aprendizaje (Mella-Núñez et al., 2015).

En cuanto a la forma de adquirir los conocimientos, el alumnado ha enmarcado el feedback recibido durante el proyecto como un sistema necesario para elaborar trabajos con una alta calidad y ser conscientes de los errores iniciales e incidir en su aprendizaje. La importancia que tiene el feedback en el desarrollo de aprendizajes competenciales ya ha sido señalado por otros estudios (Cañadas et al., 2021), así como la necesidad de que esta retroalimentación sea de calidad para la consecución de habilidades reflexivas críticas (Bailey & Garner 2010; Boud et al., 2018). Un aspecto, este último, desarrollado por el alumnado y que ha resultado fundamental para que este pudiese analizar los contextos elegidos y adecuar el instrumento a la situación, al momento o, en el caso de las exposiciones orales, a la construcción del discurso.

### **4.3. Fase 3. Evaluación, reconocimiento y celebración**

En esta fase, se han recogido los datos que hacían referencia a una valoración general del proceso, a sus puntos fuertes y debilidades de cara al futuro, así como a una parte de un proceso reflexivo de análisis entre las personas implicadas en el proyecto. En esta línea, dos fueron los aspectos principales señalados por los y las participantes, los cuales se analizan a continuación. Además, se han recogido todas las acciones relacionadas con la promoción y reconocimiento del ApS.

Los datos reflejan, como aspecto positivo para el alumnado, el papel que adquirió el profesor responsable de FDAF durante el proyecto para establecer una conexión entre estudiantes y el profesorado. El alumnado consideró que la intervención del profesor responsable para explicar previamente el proyecto al profesorado, así como su presencia durante la exposición del instrumento, les ayudó a romper con el sentimiento de temor o excesivo respecto a expresar las mejoras que proponían para la asignatura.

En relación a este aspecto, el profesorado señaló positivamente la posibilidad de que alumnado que había cursado su asignatura “volviese” para ayudar. Consideró esta situación como una oportunidad de mejorar su asignatura a través de las vivencias y a abordar, así, aspectos que en la práctica el alumnado consideraba que podrían funcionar mejor.

Otro aspecto positivo, destacado por el alumnado y el profesorado, fue el primer paso hacia la transformación de los sistemas de evaluación que supone acercar a las y los docentes un instrumento de evaluación formativo y una justificación de cómo podría incorporarse a la asignatura. El alumnado consideró que, si el profesorado aceptaba la validez del instrumento y el enfoque formativo presentado, y lo adaptaba a sus necesidades e intereses, podría ser positivo para la formación de los futuros/as educadores/as físico deportivos. Por su parte, el profesorado valoró que tener un instrumento de evaluación claro, relacionado directamente con su asignatura, era una ayuda para romper la incertidumbre que les daba iniciarse en procesos de evaluación formativa (Tabla 3).

Las principales debilidades encontradas surgieron, precisamente, en torno a este aspecto. El alumnado consideró que su trabajo podía no llegar a tener repercusión si el profesorado no se decidía a emprender su puesta en práctica y, por tanto, su trabajo no supondría el cambio esperado. Por su parte, el profesorado consideró, en algunos casos, que los instrumentos necesitaban adaptaciones, más o menos importantes, en sus asignaturas para llevarlos a cabo, en función de sus intereses e intenciones para la materia. En relación a esta cuestión, consideraron que esto les podría requerir, si no lo hacían adecuadamente, mucho tiempo de trabajo, que se sumaría a la entrega de feedbacks de forma continua. Además, en algún caso puntual, el profesorado mostró reticencias en relación a la validez del instrumento, debido a la incertidumbre y el desconocimiento de su uso en la práctica. Sin embargo, todos reconocieron la necesidad de recibir acompañamiento por parte del equipo investigador de cara a la implementación del instrumento el próximo curso, o para aplicarlo parcialmente y probar así su eficacia.

### **Tabla 3.**

#### *Ejemplos de respuestas del alumnado y el profesorado en la Fase 3*

---

*“Al ir al ApS y no defenderlo solos [...] te hacen más preguntas” (GDa7)*

*“Nunca hemos ido a decirle a un profesor: oye, creo que esto se podría hacer así” (GDa3)*

*“Siempre espero un feedback de ellos [...] y ahora que han podido reflexionar te están dando un feedback [...] te están aportando algo nuevo [...] ha sido muy positivo” (GDp1)*

*“Yo creo que sí, positivamente [influenciará en la formación de los futuros educadores que cursen la asignatura] [...], si quiere hacernos caso [el profesorado]” (GDa2)*

*“Yo encantada de la vida, tenía el arranque, pero no lo había rematado por perezosa y, así, viene alguien y me pongo las pilas” (GDp2)*

*“Tengo que organizarme también muy bien el tiempo [...] bien las aportaciones, pero no sé si voy a poder gestionarlo bien” (GDp2)*

---

---

*“Yo creo que sería interesante que los propios alumnos lo hubiesen utilizado con los vídeos que hicieron en su momento [...] y que lo prueben” (GDp3)*

*“Sí, es interesante [mantener un acompañamiento de los investigadores durante el curso que viene], sobre todo, si nos surge alguna duda o decir: ¿esto cómo lo hago?” (GDp1)*

---

*Nota.* Elaboración propia.

En el análisis se puede comprobar cómo el alumnado solicitaba de un acompañamiento en su acercamiento a las personas y asignaturas sobre las que deseaban realizar la intervención. Esta es una figura clave en los proyectos de ApS (Chiva-Bartoll & Fernández-Río, 2021), a la vez que no puede suponer una dependencia total. En el caso del proyecto que aquí se analiza, el alumnado hizo referencia a la figura del profesor responsable para romper con un sentimiento de miedo e inseguridad a la hora de dar feedbacks a sus profesores y profesoras; a pesar de que estos afirmaban estar deseando recibirlos. Este hecho nos hace plantearnos la necesidad de construir espacios en la Educación Superior donde el alumnado se encuentre a gusto para expresar sus opiniones y propuestas de mejora, como el establecido en este proyecto.

Además, estos espacios resultan también positivos para el profesorado, al recibir un feedback y poder actuar como apoyo a una transformación. En el caso de este proyecto, el profesorado también aludió a la importancia de la compañía, en este caso del alumnado, para emprender un cambio en sus asignaturas. Se observa, por tanto, que en estos procesos de transformación el apoyo es muy importante para iniciarse e, incluso, no abandonar (Barba-Martín, 2019). Sin embargo, también consideraron que, a pesar de este apoyo, una modificación de su evaluación hacia un sistema formativo les requerirá de mucho tiempo que no poseen, aunque la literatura ya ha constatado que es un tiempo que luego se recupera y que no se pierde, sino que influye positivamente en el aprendizaje del alumnado (López-Pastor, 2009).

Para ayudar a minimizar estos aspectos, el profesorado reclamó la necesidad de que los investigadores pertenecientes al proyecto los acompañen el próximo curso durante la puesta en práctica del instrumento. Al final, este proyecto se trata de un ApS que busca una transformación progresiva y prolongada en el tiempo del contexto en el que se desarrolla y, por tanto, mantener el acompañamiento parece ser importante para el profesorado y su perspectiva de transformación. En esta línea, se pueden plantear opciones de apoyo continuado que permitan al profesorado trabajar directamente sobre los problemas surgidos en la acción con el uso del instrumento y la evaluación formativa, como las analizadas en otros estudios bajo esta temática y la metodología de investigación-acción (Pascual-Arias et al., 2021).

## Figura 2.

*Imagen del proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa*



*Nota.* Elaboración propia.

Por último, en cuanto a las acciones relacionadas con el reconocimiento y la celebración del proyecto, encontramos su publicación en redes sociales por parte del profesor responsable de FDAF y que han sido compartidas por diferentes cuentas institucionales como las de la FCAFD o el Grupo de ApS de Castilla y León ([https://twitter.com/Angel\\_P\\_Pueyo/status/1537078226144612352](https://twitter.com/Angel_P_Pueyo/status/1537078226144612352)). Además, se han realizado notas de prensa que se han publicado en diferentes medios digitales de León, como en la sección de noticias de la Universidad de León (<https://www.unileon.es/noticias/balance-positivo-de-un-proyecto-de-aprendizaje-servicio-de-alumnos-de-actividad-fisica-de>). Junto a estas acciones, y con el fin de dar identidad al proyecto, se diseñó una imagen que lo identificase (Figura 2). Todos estos contenidos fueron compartidos con el alumnado para que fuese consciente del reconocimiento social que había tenido su trabajo.

## 5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El objetivo del presente estudio fue describir y analizar un proyecto de ApS sobre Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado. La experiencia ha generado una elevada satisfacción, tanto en el alumnado como en el profesorado participante, ya que ambos colectivos manifestaron haberse nutrido y enriquecido positivamente durante todo el proceso. Los y las estudiantes se sienten reconfortados al haber podido aportar mejoras a la evaluación de las asignaturas vivenciadas, mientras que el profesorado afirmó lo interesante que fue que el alumnado presentase las propuestas de mejora.

Esta experiencia supone un aporte a la literatura existente sobre la temática, ya que no existen publicaciones previas que vinculen directamente el APS con la evaluación formativa y compartida dentro del contexto universitario. Sin embargo, la propuesta tiene algunas limitaciones. En primer lugar, no se ha demostrado en qué medida los docentes ponen en práctica lo que los estudiantes les han comentado. En segundo lugar, únicamente se atiende a

una universidad en concreto. Como futuras líneas de investigación, sería interesante contrastar los resultados de la experiencia durante un tiempo prolongado, así como incidir en la colaboración docente-discente a la hora de poner en práctica las mejoras propuestas. Consideramos que esta experiencia puede ser de utilidad para todo profesorado universitario interesado en implicar activamente a su alumnado en la evaluación, así como a los responsables del diseño de los planes de estudios y/o coordinadores/as de guías docentes, con el fin de abrir puentes colaborativos entre profesorado y estudiantes durante la carrera.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara-Rubio, L., Valderrama-Hernández, R., Solís-Espallargas, C., & Ruiz-Morales, J. (2022). The implementation of the SDGs in universities: a systematic review. *Environmental Education Research*, 28(11), 1585-1615.
- Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Barba-Martín, R. A., Martínez-Scott, S., & González-Calvo, G. (2021). "Transmite lo que has aprendido": construcción de un proyecto de formación docente en educación inclusiva a través de investigación-acción participativa. *Devenir*, 40(1), 165-188.
- Barba-Martín, R.A. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Barba-Martín, R.A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en Ed. Infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227.
- Barba-Martín, R.A., Sonlleve-Velasco, M., & García-Martín, N. (2018). "Presencia, participación y progreso": el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 21(2), 13- 25.
- Barba-Martín, R.A., & Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22.
- Barba-Martín, R.A., Hernando-Garijo, A., Hotigüela-Alcalá, D., & González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del profesorado* 13(27), 97-108.

- Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49-54.
- Boud, D., & Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Routledge.
- Brevik, L., Blikstad-Balas, M., & Lyngvær-Engelien, K. (2017). Integrating assessment for learning in the teacher education programme at the University of Oslo. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24, 164–184.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. *Publicaciones*, 50(1), 229–243.
- Cañadas, L., Santos Pastor, M. L., & Ruiz Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23.
- Capella-Peris, C., Salvador, C., Chiva-Bartoll, Ò., & Ruiz Montero, P. J. (2020). Alcance del aprendizaje-servicio en la formación inicial docente de educación física: una aproximación metodológica mixta. *Retos*, 37, 465–472.
- Chiva-Bartoll, O., & Fernandez-Rio, J. (2021). Aprendizaje Servicio. En A. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 320-349). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Chiva-Bartoll, O., & García, W. (2018). Educación física y Aprendizaje-Servicio: un enfoque pedagógico crítico y experiencial. En E. Lorente & D. Martos (Eds.), *Educación Física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 215-242). Universitat de València.
- Elmassah, S., Biltagy, M., & Gamal, D. (2022). Framing the role of higher education in sustainable development: a case study analysis. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(2), pp. 320-355.

- Fernández-March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35-56.
- González Geraldo, J. L., Jover, G., & Martínez, M. (2017). La ética del aprendizaje servicio en la universidad: una interpretación desde el pragmatismo. *Bordón*, 69(4), 63–78.
- Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2009). *Analyzing narrative reality*. Sage.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- Hamodi, C., López-Pastor, V.M., & López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst 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.
- Hamodi, C., Moreno-Murcia, J., & Barba-Martín, R.A. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & 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.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3) 207-221.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Salicetti-Fonseca, A. (2015). ¿Cómo percibe el alumnado universitario de educación física la evaluación recibida? Contraste de dos metodologías diferentes. *Retos*, 28, 66-70.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar*. Graó.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- López-Pastor, V.M., & Sicilia, 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.

- Martínez Muñoz, L. F., Santos Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos*, 32, 76–81.
- Mella-Núñez, Í., Santos-Rego, M. Á., & Malheiro-Gutiérrez, X. M. (2015). Aprendizaje-Servicio y rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, (extra 12), 35-39.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D., & Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V.M., & Hamodi, C. (2021). Seminario de formación permanente internivelar en evaluación formativa y compartida en educación. Resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. En C. Hamodi & R. A. Barba-Martín (coords.). *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 271-284). Dextra.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G., & Fernández-Río, J. (2019). Muévete conmigo, un proyecto de aprendizaje servicio en el contexto de la educación física, la actividad física y el deporte. *Publicaciones*, 49(4), 183–198.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 01-15.
- Smith, B. (2010). Narrative inquiry: ongoing conversations and questions for sport and exercise psychology research. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 3, 87-107.
- Sparkes, A., & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: from process to product*. Routledge.
- Tejada, J. (2013) La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio, *Cultura y Educación*, 25(3), 285-294