

Si la Evaluación es Aprendizaje, he de Formar parte de la misma. Razones que Justifican la Implicación del Alumnado

If Assessment is Learning, I have to be Part of it. Reasons Justifying Student Involvement

Raúl A. Barba-Martín ^{*},¹ y David Hortigüela-Alcalá ²

¹Universidad de León, España

²Universidad de Burgos, España

DESCRIPTORES:

Evaluación formativa
Participación
Aprendizaje
Autorregulación
Estudiantes

RESUMEN:

La evaluación es una parte importante de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo busca indagar en la literatura existente sobre la participación del alumnado en su evaluación y hacer una recopilación de instrumentos para fomentarla y facilitar su puesta en práctica. Se ha realizado un análisis de la evaluación compartida contestando y desmintiendo los mitos más comunes que se le asocian, tales como el rol que debe tener la evaluación en la enseñanza, la importancia de la transparencia en los procesos de evaluación o el rigor al incluir al alumnado en su evaluación. Así, desde la literatura científica se ha dado respuesta a estas cuestiones y se ha mostrado el verdadero potencial de una evaluación compartida, tanto para el aprendizaje del alumnado en diversas vertientes, como para la democratización de la enseñanza. Por último, y centrado en la finalidad de que el artículo sea de utilidad para su puesta en práctica, se presentan algunos mecanismos que ayudan a fomentar una evaluación compartida. Dichos mecanismos han sido analizados, mostrando cómo se trabaja la inclusión del alumnado en la evaluación a través de ellas, qué beneficios tienen para su aprendizaje y cómo pueden asociarse a las tareas habituales que se realizan en cualquier aula.

KEYWORDS:

Formative assessment
Participation
Learning
Self-regulation
Students

ABSTRACT:

The evaluation is an important part of the teaching-learning process. The aim of this paper is to clarify some doubts and investigate the existing literature on student participation in their assessment and to compile a collection of instruments to promote it, thus seeking to facilitate its implementation. To this end, an analysis of shared assessment has been carried out, answering and refuting some of the most common myths associated with it, such as the role that assessment should have in teaching, the importance of transparency in assessment processes or the rigor of including students in their assessment. Thus, the scientific literature has provided answers to these questions and has shown the true potential of shared assessment, both for student learning in various aspects and for the democratization of teaching. Finally, and with the aim of making the article useful for its implementation, some mechanisms that help to promote shared assessment are presented. These mechanisms have been analyzed, showing how the inclusion of students in the assessment is worked through them, what benefits they have for their learning and how they can be associated to the usual tasks performed in any classroom.

CÓMO CITAR:

Barba-Martín, R. y Hortigüela-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.

<https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.001>

1. Introducción

La focalización en la participación activa del alumnado está tomando cada vez un mayor peso en la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Son múltiples las metodologías, las tareas o las organizaciones escolares que, en los últimos años, están prestando una mayor atención al desarrollo de un aprendizaje activo y participativo por parte del estudiantado. Sin embargo, en este proceso de incluir al alumnado en su aprendizaje, la evaluación, a veces, es olvidada y relegada de la persona evaluada (Barba-Martín, 2019). Esta situación resulta ilógica, ya que la evaluación es una parte ineludible e importante del proceso y, por tanto, cuando se planifica el desarrollo de aprendizajes, se ha de buscar relacionar las actividades de evaluación con las tareas planteadas, la organización y la metodología, dotando así de un sentido pedagógico la construcción del aprendizaje (Brevik et al., 2017). Por tanto, solo desde una evaluación compartida, y con un carácter formativo, se podrá potenciar al máximo los beneficios de una participación del alumnado en su aprendizaje.

La evaluación compartida supone un amplio beneficio para el estudiantado. Un gran número de investigaciones han demostrado los beneficios para el aprendizaje de saberes y valores que tiene una inclusión efectiva del alumnado en los procesos de evaluación (Boud y Falchikov, 2007; Dochy et al., 1999; Hortigüela-Alcalá y Pérez-Pueyo, 2016; López et al., 2011). Y es que esta participación formativa de los y las estudiantes en los procesos de evaluación, no se refleja solo en la mejor comprensión de contenidos, sino que viene asociada con la adquisición de una mayor autorregulación (Rodríguez-Gómez et al., 2011), un sentimiento de competencia autónoma (Leenknecht et al., 2020), el aumento de la motivación (Andrade y Du, 2007), el incremento de implicación y responsabilidad (Hortigüela-Alcalá et al., 2015) o el fomento de una reflexión crítica (Fitzpatrick, 2006). Un gran número de ventajas que muestran lo importante que es realizar la evaluación contando con la participación del alumnado y, además, hacerlo desde un proceso de evaluación formativo. Sin embargo, su puesta en práctica no resulta un proceso sencillo para el profesorado.

La escasa importancia que se le ha dado a la evaluación en la formación docente durante muchos años se ve reflejada en su posterior desarrollo. Una insuficiente formación sobre los sistemas de evaluación compartidos, así como una falta de vivenciación con estas formas de evaluar durante la formación, son factores que dificultan al profesorado su utilización (Barba-Martín, 2020; Hamodi et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Y es que, aunque en los últimos años la tendencia va cambiando, en las aulas universitarias aún predomina un enfoque tradicional de la evaluación (Panadero et al., 2019). Es por estas razones que, en los últimos años, autores y autoras están tratando de mostrar y aclarar las principales dificultades o dudas surgidas en la práctica con los sistemas de evaluación formativa y de evaluación compartida (Barba-Martín et al., 2020; Hidalgo, 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; Lorente-Catalán y Kirk, 2014), así como recopilar una gran variedad de experiencias educativas que ayuden al profesorado a fomentar la inclusión del alumnado en la evaluación y su tratamiento formativo (Hamodi y Barba-Martín, 2021; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). A pesar de estos esfuerzos, aún queda un camino por recorrer y es mucha la investigación que debe darse en torno a algunos aspectos de la participación del alumnado en su evaluación (Bores-García et al., 2020).

Es por todo ello que, en este artículo, queremos indagar un poco más en la puesta en práctica de una evaluación compartida, tratando de responder a algunas preguntas

acerca de la participación del alumnado en su evaluación, desmintiendo mitos acerca de esta participación y analizando mecanismos que ayuden a su puesta en acción.

2. ¿Qué rol debe de representar la evaluación en el proceso de enseñanza?

Como punto de partida, es importante rechazar la errónea concepción de que la evaluación es un momento al final del proceso de enseñanza-aprendizaje. Eliminar la idea de que es un instante en el cual se dé información al alumnado sobre sus dificultades -y, muy escasamente, sobre sus avances- y, en la mayoría de las ocasiones, solo en forma de nota numérica. Esta evaluación, denominada sumativa, busca determinar el grado de adquisición de unos objetivos y solo permite al estudiantado ser consciente en qué ha fallado al final del proceso, ya sin opciones de mejora o reconstrucción (Mellado-Moreno et al., 2021). Se crea así una falsa sensación de participación en el alumnado, quién nunca ha tenido la opción real de intervenir en su aprendizaje.

Esta idea de evaluación al final de los procesos viene asociada a la errónea comparación entre los términos evaluación y calificación, los cuáles han llegado a percibirse durante mucho tiempo como sinónimos (Hamodi et al., 2015; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). De esta forma, la calificación, concebida como un aspecto ineludible al final de los aprendizajes formales, ha llevado a construir la falsa idea de que este era el momento destinado para la evaluación (Barba-Martín, 2020). Sin embargo, cada vez más investigaciones y formaciones están tratando de visibilizar y acabar con esta falsa comprensión, para darle a la evaluación el papel que merece (Alcaraz, 2015).

La evaluación debe comprenderse como un aspecto ineludible en la construcción de toda asignatura académica. Debe encontrarse integrada y abordarse con intencionalidad a lo largo de todo el proceso, y no solamente al final (Santos Guerra, 2014). La evaluación ha de realizarse a medida que avance la formación, para ello debe estructurarse en los procesos de aprendizaje y ha de ser una pieza transversal clave durante todo él (Heras et al., 2019; Pérez-Pueyo et al., 2019). En el momento de construir el camino formativo para llegar a los aprendizajes, este camino no solo ha de centrar la atención en los objetivos, los contenidos o las actividades, sino que el foco también debe estar en la metodología y la evaluación, ya que estas últimas supondrán la estructura pedagógica de la asignatura. Todos estos aspectos deben asociarse entre sí y dotar a los procesos de aprendizaje del alumnado de una coherencia interna lógica, donde la evaluación se comparta de manera continua y formativa, asegurándose de mostrar que lo que se trabaja verdaderamente se está aprendido. Por tanto, ha de haber un proceso de apertura de la evaluación al estudiantado y un uso de esta como medio formativo, sobre el que se asiente no solo el aprendizaje final, sino toda la construcción del mismo.

El primer paso para conseguirlo es la estructuración de unos criterios de evaluación claros, comprensibles y coherentes con las tareas demandadas. No se trata de crear únicamente criterios de evaluación finales, como si fuesen objetivos comprobables; sino que ha de buscarse la adecuación de los criterios al camino, de forma que puedan irse alcanzando gradualmente. De esta forma, una estructuración de base de la evaluación permitirá al alumnado no sólo saber qué aprendizajes debe alcanzar, sino el cómo, el por qué y el para qué de dichos aprendizajes, lo que le ayudará a construir su propio recorrido para llegar a ellos. En este sentido, también es importante marcarse tiempos o entregas intermedias de las tareas, que permitan al alumnado recibir un

feedback y poder reconducir su camino en cualquier momento del proceso (Nicol y Macfarlane-Dick, 2007).

3. ¿Por qué es necesario garantizar su transparencia?

Un aspecto fundamental para mejorar la comprensión y toma de decisiones por parte del alumnado es que estos conozcan desde el principio todos los factores implicados en su aprendizaje. Como ya hemos señalado, la evaluación ha de ser una pieza crucial en los procesos de enseñanza y, como tal, abrirla al alumnado desde el comienzo es una necesidad. Se trata de construir un proceso de enseñanza lógico y objetivo entre lo que se va a medir y los que se va a enseñar o aprender y, para ello, es necesario que dicho proceso esté fomentado en un sistema e instrumentos de evaluación claros desde el principio (Fraile et al., 2017; Pegalajar, 2021). Se busca así otorgar transparencia al camino que conducirá al alumnado al aprendizaje, a través de crear juntos un sistema de evaluación coherente, darle utilidad y basarlo en el intercambio dialogado y la búsqueda de comprensión por parte de los y las estudiantes.

Si queremos que la evaluación sea realmente compartida y suponga un aspecto formativo en el alumnado, este debe ser partícipe de ella desde su misma construcción. El estudiantado, antes de comenzar el proceso debe saber, qué se le va a pedir, qué aporte va a tener a su aprendizaje y se le debe dar, al menos, la posibilidad de modificar o desarrollar algún aspecto o instrumento de la evaluación, desde un proceso dialogado y argumentado (Gámiz-Sánchez et al., 2015). Se trata de fomentar una participación real del alumnado, que le permita tomar decisiones sobre partes sustanciales de la evaluación y no únicamente sobre cuestiones intrascendentes (Santos Guerra, 2014). En este sentido, cuanto más claro sea el proceso para el alumnado y más pronto participe en él, más posibilidades habrá de que pueda tomar antes sus decisiones y adaptarlo a sus intereses o individualidades.

Esta inclusión temprana del alumnado en su evaluación, incluso en su construcción, le otorga responsabilidad y control sobre sí mismo. Y es que, con un proceso de aprendizaje claro, transparente, debatido y abierto, sustentado en la evaluación, se busca la comprensión del estudiantado para saber a lo que se enfrentará y esto le permitirá tomar decisiones, adquiriendo así una responsabilidad con su aprendizaje (Casado et al., 2017; Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Además, dicha participación activa y continua en la evaluación es como se conseguirá que el alumnado sea realmente participe y consciente de su aprendizaje, permitiéndole autorregular su implicación en las tareas demandadas y en el desarrollo de saberes (Barba-Martín et al., 2020).

Además, no solo están los aspectos relacionados con la mejora del aprendizaje, sino que construir un sistema de evaluación transparente para el alumnado es un aspecto ético. Ser claro con el alumnado, darle constancia de qué queremos que aprenda, por qué y cuál será el camino a conseguirlo implica dotar de importancia a los aspectos pedagógicos, donde los valores, la justicia y las actitudes son tenidas en cuenta. Se trata de focalizar los procesos de enseñanza y los sistemas de evaluación, centrándolos para el aprendizaje y no hacia el aprendizaje, buscando situaciones de justicia con el alumnado (Murillo e Hidalgo, 2015). Quizá este ha sido uno de los aspectos que más se han analizado cuando se ha tratado el tema de la inclusión del alumnado en la evaluación, pues la evaluación y calificación es algo que tradicionalmente no le ha correspondido a la persona evaluada y, por tanto, había que romper con ello.

4. El rigor de la evaluación no se encuentra en excluir al alumnado

De acuerdo con Sanmartí (2007), la evaluación podrá tener dos finalidades, en función de la toma de decisiones. Por un lado, se encuentra la finalidad con carácter social, desde la cual la evaluación solo tiene la intención de seleccionar al alumnado, de calificarlo y mostrar así a la sociedad el nivel de conocimientos que tiene. Por otro lado, está la finalidad con carácter pedagógico, donde la función de la evaluación es regular los procesos de enseñanza para que el alumnado pueda construirlos por sí mismos. En la evaluación tradicional ha predominado un carácter social, basado en pruebas estandarizadas y alejada del diálogo o la interacción entre sus agentes (Gibbs y Simpson, 2005). Mientras que el carácter pedagógico ha predominado en la evaluación compartida y centrada en procesos formativos (Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En la evaluación tradicional se aleja el foco del alumnado hasta el momento final de la calificación. Bajo este sistema, la regulación del aprendizaje no es competencia del alumnado, sino que este es un simple observador de un proceso donde se le detectan los errores, se le analizan, se toman decisiones y, finalmente, se le califica en función de ellos (Sanmartí, 2007). Este sistema de evaluar esconde una relación de poder, donde la evaluación y calificación parecen no corresponderle al alumnado, siendo un simple receptor sin posibilidad de decisión.

Esta visión tradicional y unidireccional de la evaluación se ha arrastrado durante muchos años. De forma inconsciente parece haberse asumido que la evaluación no le correspondía al alumnado, sino que era una de las labores del profesorado. Es cierto que una de las habilidades que se espera que tengan los y las docentes es evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Murchan y Shiel, 2017). Sin embargo, esto no significa que se deba excluir al alumnado de poder participar del proceso, pues no supone la pérdida de esa habilidad en el docente, al contrario. Construir un sistema de evaluación para que los y las estudiantes trabajen de forma continua, dialogada y constructiva, así como usar estrategias y procedimientos para ser coherente con las tareas demandadas, sí puede decirse que es la consecución de una habilidad. Y es que, para ello, es necesario alejarse de la obsesión por los resultados arrastrada por la evaluación tradicional y que considera que la evaluación compartida supone conceder al alumnado el aprobado o que una asignatura con muchos aprobados es fácil y carece de rigor, ya que es todo lo contrario.

Una evaluación alejada del alumnado no es más rigurosa, sino menos democrática y más injusta. Si se oculta la evaluación al alumnado, hasta el momento final de la calificación, se está haciendo un uso de la misma como herramienta de poder o control (Fernández-Balboa, 2005, 2007). Desde esta posición, el alumnado no persigue un aprendizaje, sino que aprende a adivinar qué se quiere de él e intentar plasmarlo, para conseguir una buena calificación. El alumnado centra su atención en tratar de comprender cómo se le calificará, para adaptarse a ello, sin reflexionar sobre la adecuación con su aprendizaje, las tareas o el proceso (Alcaraz, 2015). La evaluación pierde así su carácter democrático al centrarse únicamente en los aspectos técnicos y dejar de lado todos los aspectos pedagógicos que le subyacen (McDonald, 1976, Santos Guerra, 2003). No se trata de quitar importancia a una parte para dársela a otra, sino de saber combinar ambas en un proceso justo y dialogado.

A través de una evaluación compartida y con carácter formativa, se llega a la calificación con mayor rigor. Este sistema de evaluación busca llevar hasta el final la inclusión del

alumnado, tratando de extraer todos los aspectos positivos para su aprendizaje que tiene cada etapa. En este sentido, han surgido estrategias de calificación para compartir con el alumnado este momento del proceso, como la auto-calificación, la calificación entre compañeros y compañeras o la calificación dialogada entre el alumnado y el profesorado (Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2014; López-Pastor, 2017; Otero-Saborido et al., 2021); que pretenden seguir dotando al estudiantado de toma de decisiones y responsabilidad con su aprendizaje, bajo un escenario de diálogo y argumento. Para conseguirlo con eficacia es necesario que los procesos de evaluación hayan sido compartidos y coherentes, dando suficiente información al alumnado para que pueda comprender cómo dar el salto a una calificación justa en relación a su aprendizaje (Pérez-Pueyo et al., 2017).

5. Mecanismos y prácticas para implicar al alumnado

Tras un análisis de preguntas y mitos asociados tradicionalmente a la implicación del alumnado en la evaluación, en este apartado vamos a exponer y analizar algunos mecanismos y prácticas que favorecen la puesta en práctica de una evaluación compartida. Para ello, en primer lugar, realizamos una explicación sobre la importancia de cada mecanismo y sus relaciones durante un proceso de evaluación compartida y, en segundo lugar, al final del apartado, incluimos una tabla estructurada con las principales características de cada uno.

La selección de estos mecanismos y prácticas se ha realizado tras un análisis de las publicaciones en revistas científicas y en actas de congresos que cuentan, al menos, con revisión por pares ciegos, por parte de las investigadoras e investigadores pertenecientes a la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Se ha seleccionado este grupo al ser este una red consolidada desde hace más de quince años, en el que todos sus miembros realizan informes anuales de buenas prácticas innovadoras en evaluación formativa y evaluación compartida. Se trata de un grupo referente en el desarrollo y la difusión de sistemas de evaluación formativa y compartida en el ámbito nacional e internacional (Hamodi, 2014; Hamodi y Barba-Martín, 2021). Respecto a los mecanismos, se ha procurado la selección de una variedad de mecanismos y prácticas innovadoras que, además, guardasen una relación entre ellos y pudiesen ser utilizadas de forma complementaria durante un proceso completo de evaluación compartida (Cuadro 1).

- Evaluación triádica: se trata de la utilización, simultáneamente, de una autoevaluación (del propio alumnado a sí mismo o su grupo), evaluación entre iguales (entre alumnos y alumnas o entre grupos) y heteroevaluación (entre el profesor y el alumnado o el grupo) (Pérez-Pueyo, 2017). A través de este sistema el alumnado obtiene una triple retroalimentación que le sirve para comprender mejor su proceso de aprendizaje y generar un mayor conocimiento hacia su proceso de autoevaluarse, lo que le permitirá mejorar en su autorregulación (Pérez-Pueyo et al., 2019).
- Nota grupal complementada/reparto de notas: uno de los principales aspectos que se debe trabajar con el alumnado cuando es partícipe en la evaluación debe ser la responsabilidad, tanto la suya personal con la tarea como con sus compañeros y compañeras si trabajan en grupo o se ven afectados (Hortigüela-Alcalá et al., 2015a, 2015b) En este sentido, en última instancia, el alumnado debe ser consecuente con su aportación a la tarea y, a través de llevar un registro continuo del proceso, desembocar en un reparto

de calificaciones justo entre los miembros de un grupo (Pérez-Pueyo et al., 2014).

- Diarios de seguimiento grupal: En relación con la estrategia anterior, es importante que cuando trabaja en grupo el alumnado mantenga un registro continuo durante todo el proceso. Como parte del proceso de autoevaluación/coevaluación intragrupal, el alumnado debe mantener un diario donde refleje el trabajo de cada miembro del grupo, así como otros aspectos como la participación activa, asistencia, etc. (Pérez-Pueyo, 2010). De esta forma, cada cierto tiempo el grupo podrá analizar los datos y tomar decisiones al respecto para mejorar el avance del grupo o, al final, determinar la calificación de cada miembro.
- Registro de horas semanales: En las tareas y, principalmente las grupales, también es importante llevar un registro de las horas trabajadas diaria o semanalmente. Este registro se puede llevar dentro del propio diario de seguimiento, como un ítem más a controlarse para luego evaluarse, o puede ser un instrumento aparte. La finalidad de este instrumento es conseguir que el alumnado sea consciente del tiempo dedicado a la asignatura, lo que le permitirá regular los esfuerzos durante el proceso y analizar el por qué y el cómo mejorar los posibles excesos o déficits. Además, podrá hacer una comparativa real con el tiempo estimado para la tarea y el dedicado, pudiendo así comprender también su adecuación con los criterios de evaluación.
- Preguntas inteligentes/comentarios sabios: Esta tarea tiene la intención de que el alumnado sea capaz de mostrar su comprensión de los aprendizajes adquiridos. Al finalizar una unidad didáctica o un temario, se puede solicitar al alumnado la elaboración de preguntas cortas o tipo test sobre el mismo, las cuáles no se puedan extraer de forma literal de los apuntes o los textos. De esta forma el alumnado tendrá que analizar lo trabajado, extraer lo más importante, conectarlo y desarrollarlo en una pregunta/respuesta (Pérez-Pueyo, 2013). Posteriormente, estas preguntas han de ser revisadas por el profesor, quien así podrá saber el nivel de comprensión de cada estudiante y, a través de *feedbacks*, ayudarle a centrarse en lo más destacado, solucionar posibles errores de comprensión o a establecer conexiones entre los aprendizajes.

Estas preguntas pueden ser también utilizadas al final como preguntas de examen, consiguiendo así que el alumnado haya sido partícipe en su elaboración y comprenda qué se le va a pedir para demostrar su aprendizaje; lo cual también supone que todo el peso de la calificación no recaiga solo en contestar correctamente a una prueba final.

- Diarios de evidencias a través de video tutorial: Al igual que las preguntas inteligentes, los diarios de evidencias a través de vídeo o vídeo-diarios son una tarea idónea para conocer el nivel de comprensión alcanzado por el alumnado. Mediante la petición al alumnado de un vídeo de un minuto de duración al final de la semana o del contenido impartido, el profesorado podrá saber su nivel de comprensión y cómo es capaz de mostrar su aprendizaje en relación con su entorno. Esta tarea requiere no solo de comprensión por parte del alumnado, sino de un trabajo de síntesis y reflexión para reflejarlo en un tiempo delimitado. Para ayudar al alumnado en su creación y, posteriormente, darle *feedbacks* se puede utilizar una escala graduada, donde se especifiquen los aspectos a alcanzar, cómo reflejar lo más

importante en el vídeo, saber conectarlo con otros conocimientos previos o la creatividad (Pérez-Pueyo et al., 2017).

- Proyectos tutorados de aprendizaje a través de portafolios: Se trata de trabajos grupales vinculados con el mundo real o con problemas a los que el alumnado se podrá enfrentar en su futuro próximo (Meyer, 2002). Estos proyectos están tutorados por el profesor y llevados a cabo a través de pequeños grupos autónomos, desarrollando todo su potencial cuando se vinculan con la evaluación formativa y compartida (Barba et al., 2010). Existen múltiples experiencias al respecto de este tipo de proyectos, que muestran cómo, a través de instrumentos de evaluación compartidos, el alumnado recibe *feedbacks* constantes que le ayudan en su proceso de aprendizaje autónomo y a desenvolverse en alguna realidad de su contexto (Gutiérrez-García y Pérez-Pueyo, 2021; Martínez-Mínguez y Moya, 2018; Sonllewa et al., 2021).

Cuadro 1

Principales características de los mecanismos

Nombre	Agente	Objetivo	Momento	Dimensión	A*
Evaluación triádica	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender el proceso de aprendizaje	Durante todo el proceso	Formativa	2
Nota grupal complementada/reparto de notas	Alumnado Grupo	Responsabilidad	Al finalizar el proceso	Calificación	3
Diarios de seguimiento grupal	Alumnado Grupo	Autorregulación grupal	Durante todo el proceso	Formativa	3
Registro de horas semanales	Alumnado Grupo	Autorregulación y responsabilidad individual	Durante todo el proceso	Formativa	3
Preguntas inteligentes	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender los aprendizajes adquiridos	Al finalizar un contenido o temario	Formativa Calificación	2
Diarios de evidencias a través de tutoriales	Profesorado Alumnado Grupo	Comprender, sintetizar y reflexionar sobre los aprendizajes adquiridos	Al finalizar un contenido o temario	Formativa Calificación	2
Proyectos de aprendizaje a través de portafolios	Profesorado Alumnado Grupo	Aprender autónomamente Desenvolverse en contextos reales	Durante todo el proceso	Formativa Calificación	1-2
Exposiciones Pecha Kucha	Profesorado Alumnado Grupo	Aprender a realizar exposiciones orales	Al finalizar el Proyecto de Aprendizaje Tutorado u otra tarea con exposición oral	Formativa Calificación	2

Nota. * El grado de autonomía se refiere a la implicación de cada alumnado para proceder, a medio plazo, en relación a la técnica requerida por la actividad, teniendo en cuenta que la evaluación compartida requiere de un tiempo prolongado para aumentar su nivel de autonomía. 1(baja); 2 (media); 3 (alta).

- **Exposiciones Pecha Kucha:** Una de las facetas que definen a un Proyecto de Aprendizaje Tutorado es que, al final, debe ser expuesto ante la clase para poder ser evaluados (López-Noguero, 2005). En este sentido, son muchas las veces que se solicita una exposición al alumnado sin haber trabajado con él los aspectos básicos de una presentación como la organización del contenido, la expresión oral y no verbal o el manejo del tiempo. Por ello, mediante una evaluación compartida, la utilización de una exposición con formato Pecha Kucha ayuda al alumnado a aprender a centrarse en los aspectos del trabajo más importantes, ajustarse a un tiempo y hacer las transiciones de forma continuada, pudiendo así evaluarse bajo unos criterios claros. El formato Pecha Kucha tiene un número máximo de diapositivas y un tiempo máximo de exposición de las mismas, lo cual hace que se adquiera dinamismo al presentar y ayudan a poder reflejar estos criterios en un instrumento que acompañe al alumnado para luego autoevaluarse o coevaluarse (Pérez-Pueyo et al., 2019).

Estas son algunos de los mecanismos y prácticas que se pueden utilizar para fomentar una evaluación compartida con el alumnado, pero existen más como la construcción de instrumentos, la utilización de apps, la coevaluación en grupo de unidades didácticas o el uso de Hashtag en Twitter para fomentar debates (Barba-Martín et al., 2020; Hortigüela-Alcalá et al., 2021).

6. Consideraciones finales

Tras el análisis realizado en este artículo, podemos concluir que la evaluación ha de entenderse como una herramienta imprescindible del proceso de enseñanza y aprendizaje, abordándose de una manera integrada en la metodología aplicada por el docente. Descontextualizar la evaluación del concepto más pedagógico del aprendizaje y utilizarlo con un mero rol final de calificación, supone renunciar a sus fines educativos esenciales. Se debe permitir que el alumnado se implique en el proceso evaluativo, con el fin fundamental de que pueda ser un agente activo en su toma de decisiones. Solamente de este modo podrá existir una motivación intrínseca hacia lo que se pretenda que aprendan, estableciendo procesos de autorregulación del aprendizaje lógicos, coherentes y plenamente conscientes, donde el alumnado adquiera responsabilidad consigo mismo y con sus compañeros y compañeras. Además de conseguir así establecer un verdadero espacio de transparencia y apertura de la enseñanza, que fomente la participación democrática del alumnado en su aprendizaje y en el proceso que lo rodea.

Bajo este prisma de evaluación formativa y compartida, las posibilidades de generación de contextos óptimos de aprendizaje son infinitas. Enriquecer los procesos de la evaluación con autoevaluaciones, coevaluaciones, heteroevaluaciones y momentos constantes de diálogo y retroalimentación, permite dar el salto a la calificación de manera natural y aceptada, no existiendo situaciones traumáticas ni desajustes de última hora imposibles de solucionar o totalmente incoherentes. Por lo tanto, la planificación de la enseñanza ha de asociarse a la evaluación durante todo el proceso, debiendo integrarse los contenidos dentro de la misma. Para conseguirlo, existen multitud de mecanismos, propuestas o estrategias que, bajo las ideas previamente analizadas, pueden ser utilizados para fomentar la participación activa y real del alumnado en la evaluación y en sus procesos de aprendizaje.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Aula de Encuentro*, 17(2), 209-236.
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.
<https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Barba, J. J., López-Pastor, V., Manrique, J. C., Gea, J. M. y Monjas, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: Els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206.
- 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]. Archivo de la Universidad de Valladolid.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/37920>
- Barba-Martín, R. A. (2020). Desarrollo de un enfoque pedagógico crítico en la formación inicial del profesorado para romper con la evaluación tradicional en educación infantil. *Publicaciones*, 50(1), 207-227. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15975>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en educación física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), art 3.
<http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Sánchez-Santamaría, J., (2020). Conceptual analysis of influential factors in the motivation and involvement of the university student towards the assessment in physical education. *Sustainability*, 12(21), 88-102. <https://doi.org/10.3390/su12218842>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. y Barba-Martín, R. A. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12(21), 103-133. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203964309>
- Brevik, L., Blikstad-Balas, M. y 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.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1239611>
- Casado, O., Pérez-Pueyo, A. y Casado, P. (2017). La autorregulación en educación primaria. una propuesta para favorecer la autonomía del alumnado. En V. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 208-237). Universidad de León.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
<https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Fernández-Balboa, J. M. (2005). La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia y J. M. Fernández-Balboa (Coords.), *La otra cara de la educación física: La educación física desde una perspectiva crítica* (pp. 127-158). Inde.
- Fernández-Balboa, J. M. (2007). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self-evaluation. En R. A. Goldstein (Ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp. 105-128). Peter Lang Publishing.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/02602930500262361>
- Gámiz-Sánchez, V., Torres-Hernández, N. y Gallego-Arrufat, M. J. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios

- de pedagogía. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 319-338.
<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6438>
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2005). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 3-31.
- Gutiérrez-García, C. y Pérez-Pueyo, A. (2021). Experiencia de proyectos de aprendizaje tutorado en el grado de ciencias de la actividad física y del deporte. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 135-150). Dextra.
- Fraile, J., Pardo, R. y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334.
<https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior. Un estudio de casos* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y Barba-Martín, R. A. (2021). *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en educación superior*. Dextra.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y 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. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Heras, C., Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D., Hernando, A. y Herrán, I. (2019). La autorregulación en la condición física: Un enfoque desde el estilo actitudinal. En F. Ruiz, J. González y A. Calvo (Coords.), *Educación física, deporte y expresión corporal para generar una vida activa, saludable y prevenir e intervenir en el sedentarismo y la obesidad* (pp. 171-178). Editorial APEF.
- Hidalgo, M. E. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 82-95.
<https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Hortigüela-Alcalá, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 7, 865-879.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 12-32. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. 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>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., González-Calvo, G. y Hernando Garijo, A. (2021). Debatir reflexivamente sobre el rol de la educación física en la escuela con twitter como elemento de feedback. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: nuevas propuestas de desarrollo en educación superior* (pp. 135-150). Dextra.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), ME6. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400011>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <https://doi.org/018/rie.32.2.172941>

- Leenknecht, M. Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. y Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2014). Making the case for democratic assessment practices within a critical pedagogy of physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 20, 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- López-Noguero, F. (2005). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2018). Buena práctica como proyecto de aprendizaje tutorizado conjuntamente por profesorado universitario y maestros de escuelas de Educación Infantil. En S. Blanch y J. Gairín, *Manual de educación infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)* (Tomo II, pp. 1-12). Wolters Kluwer.
- McDonald, B. (1976). Evaluation and the control of education. En D. Tawney (Ed.), *Curriculum evaluation today: Trends and implications* (pp. 125-134). McMillan Education.
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P. y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Meyer, V. (2002, 4 de diciembre). *Project oriented learning as a communication tool of environmental sciences in the community of Sobangwe. A case study* [Comunicación] 7th International Conference on Public Communication of Science and Technology, Cape Town, Sur África.
- Murchan, D. y Shiel, G. (2017). Understanding and applying assessment in education. Sage.
- Murillo, F. y Hidalgo, N. (2015). Enfoques fundamentales de evaluación de estudiantes para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Otero-Saborido, F. M., Pozuelo-Estrada, F. J. y Palomino-Devia, C. (2021). Percepción del alumnado universitario de educación física sobre la calificación dialogada. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 43, 300-308. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.89614>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D. y Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: Examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Pegalajar, M. C. (2021). La rúbrica como instrumento para la evaluación de trabajos fin de grado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 67-81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El estilo actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP. <https://doi.org/10.17227/01224328.955>
- Pérez-Pueyo, A. (Coord.). (2013). *Programar y evaluar competencias básicas en 15 pasos*. Graó.
- Pérez-Pueyo, A. (2017). El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa. En V. M. López-Pastor y A. Pérez-Pueyo (Coords.) *Evaluación*

- formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 240-259). Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O. y Hortigüela-Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza.
- Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2017). Video-diario de evidencias de aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 127-132. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.711>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2019). La exposición oral con pecha-kucha desde la evaluación formativa. En A. Ramírez y M. P. Gutiérrez (Coords.), *La evaluación educativa, entre la emoción y la razón* (pp. 104-123). Universidad de Córdoba.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y Hernando-Garijo, A. (2014). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membriela, N. Casado y M. Cebreiros (Coords.), *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Edición Editorial.
- Pérez-Pueyo, A., López-Pastor, V. M., Hortigüela-Alcalá, D. y Gutiérrez-García, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En V. López & A. Pérez (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias en todas las etapas educativas* (pp. 70-91). Universidad de León.
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra, M. S. y Gómez-Ruiz, M. A. (2011). E-autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-045>
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas clave*. Graó.
- Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.5354/0717-3229.2003.47513>
- Santos Guerra, M. A. (2014). *La evaluación como aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana*. Narcea.
- Sonlleva, M., Martínez, S. y Monjas, R. (2021). Una experiencia de evaluación formativa y compartida: los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación del trabajo en grupo. En C. Hamodi y R. A. Barba-Martín, (Coords.), *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 181-194). Dextra.

Breve CV de los autores

Raúl A. Barba-Martín

Doctor en Educación por la Universidad de Valladolid. Director del Área de Extensión Universitaria de la Universidad de León. Sus líneas principales de investigación se centran en el desarrollo de aspectos pedagógicos y didácticos en la formación docente, principalmente, asociados a la pedagogía crítica, el desarrollo profesional, la identidad docente, la educación inclusiva, la evaluación formativa y compartida y la Educación Física. Email: raul.barba@unileon.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0071-687X>

David Hortigüela-Alcalá

Doctor en Educación por la Universidad de Burgos. Director del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Burgos y Director del Departamento de

Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación formativa y compartida, los modelos pedagógicos de enseñanza de la educación física, las metodologías activas y participativas y el aprendizaje competencial. Email: dhortiguera@ubu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-758X>