

# Importancia de la evaluación formativa en formación inicial del profesorado: revisión de lecciones aprendidas

Víctor M. López-Pastor<sup>1</sup> 

Teresa Fuentes Nieto<sup>1</sup> 

Carla Fernández-Garcimartín<sup>1</sup> 

Miriam Molina Soria<sup>1</sup> 

Cristina Pascual-Arias<sup>1</sup> 

## Resumen

La finalidad de este artículo es revisar la importancia de desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida (EFyC) en la formación inicial del profesorado (FIP). Existen tres grandes razones: (a) mejora el aprendizaje del alumnado, la calidad docente y el proceso de enseñanza-aprendizaje; (b) la evaluación es un contenido específico de aprendizaje en FIP, una competencia docente básica; (c) la vivencia personal y el trabajo consciente con sistemas de EFyC durante la FIP ayuda a realizar una adecuada transferencia de dichos modelos cuando trabajen como profesores en un futuro próximo. Es un ensayo; el criterio de inclusión es tratar el tema: “EFyC en FIP”. Se revisan las ventajas de la EFyC en FIP, su importancia como aprendizaje específico en FIP, la importancia de la FIP y la formación permanente para su aplicación en las escuelas y la revisión de las lecciones aprendidas sobre el tema.

**Palabras clave:** Evaluación compartida; Transferencia a la práctica docente; Desarrollo profesional docente.

## Resumo

### *A importância da avaliação formativa na formação inicial de professores*

O objetivo deste artigo é revisar a importância do desenvolvimento de sistemas de avaliação formativa e compartilhada (AFeC) na formação inicial de professores (FIP). Existem três razões principais: (a) melhora a aprendizagem dos estudantes, a qualidade do ensino e o processo ensino-aprendizagem; (b) a avaliação é um conteúdo específico de aprendizagem na FIP e uma competência docente básica; (c) a experiência pessoal e o trabalho consciente com sistemas de AFeC durante sua formação inicial ajuda a fazer uma transferência adequada desses modelos quando eles forem trabalhar como professores em um futuro próximo. É um ensaio; o critério de inclusão é abordar o tema “AFeC na FIP”. Nele se analisam as vantagens da AFeC na FIP, sua importância como aprendizagem específica

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

na FIP, a importância da FIP e da formação continuada para sua implementação nas escolas e faz uma revisão das lições aprendidas sobre o assunto.

**Palavras-chave:** Avaliação compartilhada; Transferência para a prática docente; Desenvolvimento profissional docente.

## Abstract

### *The importance of formative assessment in pre-service teacher education*

The purpose of this article is to review the importance of developing formative and shared assessment (F&SA) systems in pre-service teacher education (PTE). There are three main reasons: (a) it improves student learning, quality of teaching and teaching-learning process; (b) educational assessment is a specific learning content in PTE, a basic teaching competence; (c) personal experience and conscious work with F&SA systems during their PTE helps to make an adequate transfer of these models when they work as teachers in future. It is an essay; the inclusion criterion is the topic of “F&SA in PTE”. It reviews the advantages of F&SA in PTE, its importance as specific learning in PTE, the importance of PTE and lifelong learning for its implementation in schools and the review of lessons learned on the topic.

**Keywords:** Shared assessment; Transfer to teaching practice; Teacher professional development.

## Introducción: la evaluación educativa y la formación inicial del profesorado (FIP)

En la formación inicial del profesorado (FIP) parecen seguir predominando modelos bastante tradicionales de evaluación educativa, basados, principalmente, en la realización de exámenes finales, en los que el alumnado se juega toda, o gran parte, de la calificación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Llamamos “modelos de evaluación-calificación tradicional” a los sistemas de evaluación que están centrados de forma única o principal en fijar la calificación del alumnado, normalmente a través de exámenes finales o bien una combinación de examen final y un trabajo, pero en la que el examen final vale un porcentaje muy elevado de la calificación. En este tipo de sistemas no suelen existir procesos de *feedback* sistemático durante el desarrollo de la asignatura. Habitualmente estos modelos de evaluación-calificación suelen estar ligados a metodologías también tradicionales, que Freire (1970) denominó “aprendizaje bancario”, en el que predominan procesos unidireccionales de enseñanza, normalmente mediante lecciones magistrales o incluso “dictado de apuntes” (en su versión más tecnológica, “lecturas en voz alta” de las presentaciones que aparecen en la pantalla). En este tipo de enfoques todo está centrado en los procesos de enseñanza que realiza el profesor: cuántas horas lectivas supone una asignatura, qué contenidos del programa se han impartido, etc.

Lógicamente, todo el conocimiento transmitido debe ser asimilado, acumulado y demostrado en el examen final (Fernández-Pérez, 1989; Freire, 1970).

Uno de los graves problemas que tiene la extensión y predominio de este modelo pedagógico es que, cuando muchos de los profesores que están en ejercicio han sido formados y evaluados de esta manera en la mayoría de las asignaturas durante su FIP, es muy probable que reproduzcan estos mismos modelos cuando trabajen como profesores en el aula, ya que los docentes tienden a reproducir lo que han vivido durante su formación inicial, no lo que les han dicho que deben hacer (Fullan, 1991; Palacios & López-Pastor, 2013).

Ahora bien, varios estudios parecen mostrar que en los últimos 20 años parte del profesorado responsable de la FIP está avanzando hacia modelos de evaluación más educativos, claramente orientados al aprendizaje del alumnado (Santos, 2018; Hill & West, 2020; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020; López-Pastor, Manrique Arribas, & Vallés Rapp, 2011, 2013; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; 2016; Morris, Perry, & Wardle, 2021; Palacios & López-Pastor, 2013); aunque estos cambios parecen ser lentos y parciales.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un fuerte cambio en los modelos formativos en muchas facultades y universidades europeas. Varios de estos cambios afectan a la forma de entender y practicar la evaluación. Por ejemplo: (1) se pasa de un paradigma centrado en la enseñanza del profesor, a uno centrado en los procesos de aprendizaje del alumnado; (2) se pasa de un modelo centrado en los conocimientos a enseñar, a uno centrado en las competencias que debe adquirir y generar el estudiante, y al tiempo de trabajo y aprendizaje que requiere; los “créditos” – *European Credit Transfer System* (ECTS) – Sistema Europeo de Transferencia de Créditos – reconocen las horas lectivas y no lectivas que necesita un alumno medio para desarrollar los aprendizajes y competencias que engloba una asignatura, o bien la titulación completa (Benito & Cruz, 2003); (3) se está pasando de modelos bancarios de aprendizaje a modelos dialógicos de aprendizaje; se trata de un modelo de aprendizaje más coherente con el logro de los aprendizajes complejos y competencias personales y profesionales (Freire, 1990; Flecha & Puigvert, 1998); (4) se está pasando de enfoques tradicionales de evaluación, centrados en el examen y la calificación, a enfoques alternativos, en los que la evaluación debe estar fundamentalmente orientada a potenciar los procesos de aprendizaje del

alumnado y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2009; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017).

En la literatura especializada pueden encontrarse numerosos trabajos y experiencias sobre cómo avanzar hacia estos modelos alternativos de evaluación en la universidad (Boud & Falchikov, 2007; Brown, 2015; Brown & Glasner, 2003; Ibarra-Sáiz & Rodríguez-Gómez, 2020; López-Pastor, 2009; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Nicol, 2015; Santos, Martínez, & López, 2009).

Estos procesos de cambio afectan poderosamente en dos elementos curriculares básicos: la metodología didáctica y la evaluación. En la mayoría de las carreras universitarias se trata de dos elementos curriculares que puede afectar en mayor o menor medida al aprendizaje del alumnado; pero en FIP se convierten en dos elementos curriculares fundamentales de todo el proceso formativo, porque la metodología y la evaluación son también contenido de aprendizaje, son también competencias profesionales a desarrollar, y son, especialmente, ejemplos de práctica docente que es muy probable que los alumnos reproduzcan cuando llegue el momento de trabajar como maestros (López-Pastor, Molina, Pascual, Fuentes, & Fernández, 2021).

Este artículo es un ensayo. El criterio de inclusión utilizado para seleccionar los estudios y publicaciones ha sido que estuvieran centrados en la temática de “la EFyC en FIP”. En el primer apartado realizamos una introducción a la temática de la evaluación formativa y compartida (EFyC) en FIP, su definición y sus principales ventajas e inconvenientes tras dos décadas de investigación sobre la temática. En el segundo apartado destacamos la importancia de la EFyC como contenido de aprendizaje y competencia docente en la FIP. En el tercero analizamos los resultados acumulados sobre cómo el haber experimentado sistemas de EFyC durante la FIP puede ayudar a transferirlo en su práctica docente futura. En el cuarto se estudia la importancia de la formación permanente para aplicar con garantías la EFyC en los centros educativos. Por último, presentamos unas conclusiones, donde repasamos las lecciones aprendidas en los últimos veinte años sobre el desarrollo de sistemas de EFyC en la FIP.

## La evaluación formativa y compartida en la FIP

Durante las dos últimas décadas los sistemas de EFyC han sido puestos en práctica, investigados y perfeccionados en muchos centros de FIP, demostrando que son viables y adecuados y que presentan más ventajas que inconvenientes.

El concepto de “evaluación formativa” se refiere a cualquier procedimiento de evaluación cuyo objetivo principal sea mejorar el aprendizaje del alumnado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado pueda ir perfeccionando su práctica docente. Esto es, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino utilizar la información recogida para ayudar al alumnado a mejorar y aprender más y, además, para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor (López-Pastor, 2009; 2019). En este sentido, la evaluación formativa es parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2019).

El concepto de “evaluación compartida” hace referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación, más concretamente, a los procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre sus aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales y suelen estar basados en procesos previos de autoevaluación o evaluación entre iguales. Las experiencias innovadoras han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos suele generar una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015).

Los estudios realizados respecto a la aplicación de sistemas de EFyC en FIP muestran una serie de ventajas. Por ejemplo, suelen generar altos niveles de satisfacción en alumnado y profesorado (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor, & Devís-Devís, 2016; Gallardo, López-Pastor, & Carter, 2018; Hamodi, López, & López-Pastor, 2017; Luis-Pascual & Muros, 2018; Romero, Castejón, & López-Pastor, 2015; 2017); y hacer partícipe al alumnado del proceso de evaluación incide positivamente en su aprendizaje y en su autonomía personal, así como en su autorregulación y pensamiento crítico (Hamodi et al., 2014; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). En este sentido, la mayoría de los estudios muestran que tanto el alumnado como el profesorado valoran positivamente el uso de la EFyC en la FIP, aunque hay factores que influyen en cómo se viven y aprovechan estos sistemas (haber tenido experiencias de EFyC antes y la madurez personal)



(Gallardo et al., 2018; Hortigüela, Pérez-Pueyo, & Abella, 2015; Manrique, Vallés, & Gea, 2012).

Otros estudios investigan las diferentes ventajas e inconvenientes que encuentra el alumnado en la utilización de sistemas de EFyC en FIP. La mayoría encuentra valoraciones elevadas en las ventajas, con pocos inconvenientes y diferentes valoraciones (Gallardo et al., 2018; 2020; Hamodi et al., 2017; Manrique et al., 2012; Martínez-Mínguez, Vallés, & Romero-Martín, 2015). Aunque también pueden encontrarse estudios que muestran claros oscuros. Por ejemplo, Silva y López-Pastor (2015) encuentran que, aunque el alumnado muestra una valoración general positiva, también manifiestan inconvenientes y problemas; por ejemplo, gran parte del alumnado parece no saber que está realizando una EFyC, no entienden para qué sirven muchos de los instrumentos de evaluación que utilizan y parece que no encuentran demasiadas relaciones entre estos procesos y sus competencias docentes.

Otra línea de investigación es como la aplicación de sistemas de EFyC en FIP parece influir positivamente en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias profesionales (Cañadas, Santos-Pastor, & Castejón, 2018; Hortigüela, Palacios, & López-Pastor, 2019; Martínez-Mínguez, Moya, Nieva, & Cañabate 2019; Romero et al., 2015; Romero, Castejón-Oliva, López-Pastor, & Fraile-Aranda 2017). Algunos estudios se centran más en analizar cómo la EFyC parece contribuir a mejorar la auto-percepción de algunas competencias transversales, mientras que otros se centran preferentemente en las competencias docentes (Fraile, Aparicio, Asún, & Romero-Martín, 2018; Gallardo et al., 2019; Hortigüela et al., 2015; Romero et al., 2014; 2017; Silva & López-Pastor, 2015). Otros estudios encuentran que en las asignaturas que utilizan sistemas de EFyC en la FIP se da una evolución positiva (pre-test y post-test) en la auto-percepción de competencias profesionales en tres escalas diferentes (“Transversales”, “Docentes Generales” y “Docentes Específicas de Educación Física”) (Gallardo et al., 2020; Hamodi, Moreno-Murcia, & Barba, 2018; Hortigüela, Abella, Delgado, & Ausín, 2016; Martínez-Mínguez, 2016).

Otra de las líneas de investigación trabajadas hace referencia al efecto que la utilización de sistemas de EFyC en FIP tiene sobre la mejora del rendimiento académico y disminución de los niveles de fracaso y abandono de estudios (Castejón, López-Pastor, Julián-Clemente, & Zaragoza, 2011; Fraile, López-Pastor, Castejón-Oliva, & Romero-Martín 2013; López-Pastor, Pintor, Muros, & Webb, 2013;

Panadero, Alonso-Tapia & Huertas, 2014; Romero, Fraile-Aranda, López-Pastor, & Castejón-Oliva, 2014; 2017). Se trata de resultados lógicos; la EFyC ayuda a que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficaz, dado que permite retroalimentar el aprendizaje y orientarle para ayudar a conseguir los objetivos.

Respecto a la relación entre la aplicación de sistemas de EFyC en FIP y la carga de trabajo que supone para alumnado y profesorado, algunos estudios muestran que el alumnado considera que utilizar sistemas de EFyC en FIP suele ayudar a organizar mejor el trabajo y a realizar un reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando saturaciones finales (Atienza et al., 2016; Gallardo et al., 2018; Hortigüela et al., 2015; Silva & López-Pastor, 2015), que suele ser uno de los problemas más habituales en los últimos años, tras el proceso de implantación del EEES. La percepción general en la universidad es que la utilización de sistemas de EFyC en FIP genera una mayor carga de trabajo para alumnado y profesorado, en cambio, los estudios muestran que dicha carga de trabajo no suele ser superior a la que establece la normativa EEES a través del sistema de créditos ECTS, aunque si es mayor que en el sistema tradicional (Julián, Zaragoza, Castejón, & López-Pastor, 2010; López-Pastor et al., 2013).

## **La evaluación formativa y compartida como contenido de aprendizaje y competencia docente en la FIP**

Entendemos que es doblemente importante utilizar y desarrollar sistemas de EFyC de forma habitual en diferentes asignaturas de FIP. La primera razón es común a otros estudios: este tipo de sistemas suele generar mejores procesos de aprendizaje y el desarrollo de una mayor capacidad de aprendizaje permanente (aprender a aprender). La segunda es específica de la FIP: para poder poner en práctica sistemas de EFyC en la futura práctica docente, es fundamental haberlos vivido y experimentado durante su formación inicial. En este sentido, varios autores resaltan la importancia que tiene en FIP buscar la máxima coherencia interna entre la metodología de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación que utilizamos, y, sobre todo, la coherencia entre los discursos teóricos sobre evaluación que se realizan en las asignaturas de didáctica y los sistemas reales que se ponen en práctica (Fernández-Pérez, 1989; Fullan, 1991; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Lorente et al., 2018; Palacios & López-Pastor, 2013; Tonucci, 2010). En la FIP es fundamental predicar con el ejemplo (Fullan, 1991).

## **La transferencia entre lo vivido durante la FIP y la práctica profesional futura**

Ya sabemos que los que hoy son estudiantes de FIP tenderán a reproducir en su futuro trabajo como maestros los mismos métodos (y evaluación) vividos como alumnos durante su formación (Fullan, 1991; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Palacios & López-Pastor, 2013; Tonucci, 2010). Esto está muy comprobado con los métodos más tradicionales; la pregunta es: ¿Ocurre también con las metodologías alternativas? Varios estudios recientes han comprobado que sí existe cierta transferencia entre la utilización de sistemas de EFyC durante la FIP y su desarrollo y aplicación posterior cuando acceden a la docencia real (Barrientos, López-Pastor, & Pérez-Brunicardi, 2019; Barrientos, López-Pastor, Lorente, & Kirk 2022; Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán, López-Pastor, & Kirk, 2018; Molina & López-Pastor, 2017; 2019). Por tanto, también en estos casos parece existir una clara transferencia entre lo vivido en FIP y su aplicación posterior en la práctica docente.

Basado en esto, una línea actual de investigación se centra en la capacitación de los estudiantes en los sistemas de evaluación alternativos impartidos durante la FIP: su grado de conocimiento y comprensión y su capacidad de transferencia en sus prácticas docentes. Los resultados empíricos acumulados hasta el momento muestran realidades variadas y contradictorias, por la complejidad que suponen estos procesos de cambio y por las fuertes diferencias contextuales que existen entre facultades de FIP y países.

Algunos estudios muestran la predominancia de los modelos tradicionales en la FIP y la dificultad de avanzar hacia modelos orientados al aprendizaje. Por ejemplo, Volante y Fazio (2007) llevan a cabo un estudio longitudinal sobre la formación teórico-práctica en evaluación adquirida durante toda la FIP en una universidad de Canadá. Los resultados muestran niveles relativamente bajos de auto-percepción de competencia en evaluación de los estudiantes durante los cuatro años de la formación; además, la mayoría de los candidatos plantean usos eminentemente sumativos para la evaluación y solo una minoría expresa propósitos formativos. En los trabajos de Lorente-Catalán y Kirk (2013; 2016) también pueden encontrarse problemas de transferencia entre la FIP y la práctica docente. Lorente-Catalán y Kirk (2013) encuentran que el profesorado en ejercicio considera que las prácticas de “evaluación para el aprendizaje” que realizaron en su FIP no son transferibles a las escuelas, aunque inicialmente muestran intención de utilizarlas. Parece ser que



no es tan fácil la transferencia en contextos educativos en que predominan prácticas de evaluación más tradicionales. Posteriormente, Lorente-Catalán y Kirk (2016) llevan a cabo un estudio en una universidad inglesa, investigando si los estudiantes comprenden la evaluación para el aprendizaje recibida en su FIP, sus experiencias al respecto y cómo lo aplicaron en sus prácticas docentes (prácticum). Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes parecen haberlo entendido y aplicado con diferentes estrategias durante sus prácticas en las escuelas; además, consideran dicho conocimiento relevante y útil, reconocen la necesidad de aprender más y les gustaría incorporarlo en su futura práctica profesional.

Por otro lado, hemos encontrado dos estudios sobre transferencia entre FIP y prácticas docentes al final de la misma (asignatura “prácticum”), que consisten en una estancia larga en centros educativos en horario lectivo (normalmente un cuatrimestre). En primer lugar, Lorente-Catalán et al. (2018) publican un estudio sobre la transferencia de los conocimientos adquiridos sobre EFyC en FIP durante sus primeras prácticas docentes en secundaria. Se trabaja con estudiantes que han recibido formación sobre EFyC y que han sido evaluados aplicando una evaluación participativa y democrática, tanto en el grado como en el máster. La mayoría de estos alumnos muestran interés por aplicar dichas estrategias durante sus prácticas, pero encuentran dificultades y barreras durante su aplicación real en los centros, a pesar de la implicación positiva del alumnado de secundaria, por lo que sienten la necesidad de seguir formándose. Por tanto, parece necesario llevar a cabo un proceso de acompañamiento y reflexión con los maestros durante los primeros años de aplicación de este tipo de sistemas de evaluación. Hamodi et al. (2017) y Molina y López-Pastor (2017) también encuentran resultados y conclusiones similares con profesores noveles. Ahora bien, también aparece algún estudio con resultados diferentes, en que los profesores noveles son bien recibidos y apoyados cuando desarrollan sistemas de EFyC durante sus periodos de prácticas (Fernández-Garcimartín, López-Pastor, & Pascual, 2019); o bien, que los alumnos de FIP valoran positivamente ser capaces de desarrollar procesos de EFyC durante su prácticum (Pascual-Arias & Molina, 2020).

En Martins, Costa y Onofre (2015) puede encontrarse un ejemplo de organización de prácticas docentes en las que los procesos de EFyC se dan de forma regular y repetida entre el alumno en prácticas, el tutor del colegio y el supervisor de la universidad, de modo que los procesos de evaluación se enfocan a promover la mejora de

la calidad docente del alumno a lo largo del periodo de “prácticas”. En Slingerland y Weeldenburg (2019) puede encontrarse un programa de FIP que busca trabajar en esta línea, llevado a cabo en Fontys (Holanda), al colocar las tareas de aprendizaje auténticas en el centro del currículo, ligadas a procesos sistemáticos de evaluación formativa y orientada al aprendizaje. Por su parte, Tolgfors et al. (2020) analizan esta transferencia de conocimiento sobre evaluación entre la FIP y las prácticas docentes en centros de secundaria, en una facultad sueca. Los estudiantes reciben un curso específico de evaluación para el aprendizaje, con la idea de aplicarlo durante las prácticas; encuentran que varios de los estudiantes aplicaron correctamente las estrategias-clave y que un aspecto que parece influir en gran medida es la buena coordinación entre los profesores de la facultad y los profesores tutores de los centros educativos donde se realizan estas prácticas. Por tanto, parece que este tipo de transferencia es un reto a resolver en la FIP.

Desde otra perspectiva, algunos estudios llevados a cabo por Molina et al. (Molina & López-Pastor, 2017; 2019; Molina-Soria, Pascual-Arias & López-Pastor, 2020) comprueban que muchos de los maestros que utilizan actualmente sistemas de EFyC en su práctica educativa vivieron sistemas de EFyC durante su formación inicial. Ahora bien, hay un porcentaje considerable de maestros de primaria que utilizan sistemas de EFyC a pesar de no haberla vivido durante su FIP. En estos casos, la mayor influencia parece estar en haberlos conocido durante su formación permanente, especialmente a través de grupos de trabajo de investigación-acción. Esta última razón también es encontrada de forma clara en los estudios realizados por Barrientos et al. (2018; 2022) con profesores de primaria y secundaria que utilizan sistemas de EFyC en sus aulas. En cambio, otros han ido aprendiendo sobre el tema con la asistencia a cursos o congresos docentes, o por la lectura de libros o artículos profesionales (Molina & López-Pastor, 2019). En todos los casos, el factor que parece influir de forma más poderosa es la pertenencia a grupos de trabajo que utilizan ciclos de investigación-acción y el aprendizaje colaborativo que desarrollan con otros compañeros con los que comparten modelos y formas de entender la evaluación en la escuela. Resultados muy similares se encuentran también en el estudio realizado por Herrero, López-Pastor y Manrique (2020).

Por tanto, varios estudios parecen indicar que no siempre es suficiente con haber vivido unas adecuadas experiencias en FIP, sino que, en muchos casos, parece ser necesaria también una adecuada formación permanente para seguir evolucionando profesionalmente y utilizar sistemas de EFyC en el aula.

## **La importancia de la formación permanente para aplicar con garantías la EFyC en los centros educativos**

Como acabamos de ver, parece que para que las escuelas vayan evolucionando hacia metodologías de aprendizaje y evaluación más activas y dialógicas es importante que los futuros maestros puedan vivirlas durante su FIP, pero también parece fundamental que tengan una sólida formación permanente, de forma que ese cambio sea más potente y sistemático (Barrientos et al., 2018; Córdoba et al., 2015; Córdoba, López-Pastor, & Sebastiani, 2018; Herrero et al., 2020; López-Pastor et al., 2021; Lorente et al., 2018; Molina & López-Pastor, 2017; Slingerland & Weeldenburg, 2019; Tolgfors et al., 2020). Esto es así por dos motivos: (1) la transferencia desde la FIP no parece ser el único camino para desarrollar este tipo de prácticas; (2) los maestros noveles solicitan la necesidad de apoyo y formación permanente para aplicar este tipo de modelos en la práctica con más garantías.

Por ejemplo, Hamodi et al. (2017) llevan a cabo un estudio con egresados recientes que han vivido experiencias de EFyC durante su FIP y que han puesto en práctica sistemas similares de evaluación en su ejercicio profesional posterior como profesores. Estos maestros noveles reconocen que al intentar desarrollar sistemas de EFyC en sus centros educativos surgen problemas no previstos y las posibles resistencias por parte de compañeros y/o padres. Consideran que para poder enfrentarse y resolver mejor estos problemas sería positivo que existieran seminarios permanentes de tipo colaborativo. En Pascual, López-Pastor y Hamodi (2019) y Pascual, López-Pastor y Sonlleve (2022) pueden encontrarse ejemplos de este tipo de seminarios y algunos resultados muy positivos para el profesorado participante: ayuda a mejorar su docencia, beneficia los procesos de aprendizaje de su alumnado, se sienten apoyados por sus compañeros, ayuda a resolver problemas y dudas sobre su práctica educativa.

### **Conclusiones: lecciones aprendidas sobre el desarrollo de sistemas de EFyC en la FIP**

En este artículo se ha revisado qué dice la investigación acumulada sobre la evaluación educativa en FIP y, especialmente, sobre la utilización del modelo denominado “evaluación formativa y compartida” (EFyC), que presenta muchas ventajas en su aplicación en FIP: mejora del aprendizaje y del proceso de enseñanza-aprendizaje, mayor implicación del alumnado, mayor desarrollo de competencias profesionales, mejor rendimiento académico, etc.; pero, especialmente, que supone un aprendizaje básico

a la hora de desarrollar competencias específicas en torno a la evaluación educativa. También constituye una alternativa eficaz para avanzar hacia modelos de aprendizaje dialógico y sistemas de evaluación claramente orientados al aprendizaje en la FIP.

También se han revisado los resultados acumulados sobre la transferencia de aprendizajes entre lo vivido y aprendido en FIP y la posible aplicación de sistemas de EFyC cuando ejercen como docentes en activo. Las evidencias acumuladas por la investigación parecen indicar dos cosas: (1) haber vivido sistemas y procesos de EFyC en FIP parece ayudar a poder aplicarlo en la futura práctica docente como titulados; (2) los procesos de formación permanente también parecen ser fundamentales para facilitar la aplicación en las aulas de los sistemas de EFyC, especialmente para el profesorado que no lo ha vivido y aprendido durante su FIP; pero también para el profesorado novel que quiere utilizar este tipo de sistemas de evaluación, aunque haya recibido formación al respecto en FIP. En todos estos casos, los procesos de formación permanente y desarrollo profesional parecen ser claves para facilitar este proceso de transferencia, especialmente las dinámicas colaborativas (seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros).

Las principales lecciones aprendidas son las siguientes:

1- Las evidencias recogidas demuestran que es perfectamente viable y adecuado utilizar sistemas de EFyC en FIP. Pueden utilizarse de forma sistemática en cualquier asignatura de FIP y tienen numerosas ventajas sobre otros modelos más tradicionales de evaluación, por lo que suelen generar altos niveles de satisfacción en alumnado y profesorado.

2- Tienen efectos positivos en el aprendizaje e implicación del alumnado en los procesos de aprendizaje, lo que normalmente mejora su rendimiento académico y las tasas de éxito en las asignaturas.

3- Suelen mejorar la auto-percepción de competencias transversales y docentes en el alumnado de FIP y parecen tener un claro efecto positivo en el desarrollo de la autonomía personal del alumnado, así como en su autorregulación y pensamiento crítico.

4- Normalmente ayudan a organizar mejor el trabajo y a realizar un reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando saturaciones finales, que suelen ser un problema habitual en la universidad.

5- Los estudios específicos suelen encontrar numerosas ventajas en la aplicación de sistemas de EFyC en FIP, así como algunos inconvenientes. La valoración de ventajas e inconvenientes de los sistemas de EFyC parece verse influida por factores como el curso, la madurez personal y el número de experiencias previas con estos sistemas dentro de la misma titulación.

6- Para mejorar la transferencia entre lo aprendido sobre EFyC en la FIP y la posterior docencia sería positivo realizar aplicaciones prácticas de EFyC, como un modelo concreto de evaluación, en diferentes situaciones educativas (proyectos de aprendizaje tutorado, prácticum, trabajos de fin de grado o máster, etc.). Es importante que el alumnado de FIP tenga una buena formación sobre EFyC (no vale sólo con vivirlo) y sobre técnicas e instrumentos de evaluación que pueden utilizarse en la práctica educativa.

7- El prácticum parece ser un periodo especialmente relevante para facilitar esta transferencia entre la FIP y la práctica docente futura, pero es clave el apoyo y la formación durante este proceso así como una buena coordinación entre los profesores encargados de la FIP y los docentes que los acogen en sus aulas.

8- Parece interesante comenzar a relacionar los procesos de FIP y los de formación permanente, invitando al alumnado de FIP a participar de forma voluntaria en seminarios y grupos de trabajo sobre la temática, de forma que tengan un mayor y mejor contacto con la complejidad de la práctica real.

9- Parece fundamental organizar seminarios y grupos de trabajo de profesores centrados en la aplicación de sistemas de EFyC en los centros educativos, fundamentalmente mediante ciclos de investigación-acción. Para ello, la realización de cursos específicos sobre la temática puede ser un primer paso importante y bastante efectivo. Esto es, encadenar un curso previo de iniciación a la temática y a continuación realizar una aplicación práctica apoyada por un seminario permanente, en el que ir resolviendo los problemas y dificultades que pueden surgir en la práctica real.

10- La implicación en dinámicas de formación permanente colaborativa parece ser un recurso muy importante en los procesos de desarrollo profesional docente.

¿Qué consecuencias podemos sacar de estos resultados de investigación? Entendemos que son especialmente dos: (1) la importancia de vivir sistemas de EFyC durante la FIP, pero haciéndoles conscientes de lo que suponen, tanto por



los aprendizajes que genera como para que haya más posibilidades de aplicarlos en su futura práctica como maestros; (2) la importancia de generar buenos procesos de formación permanente sobre EFyC, para que el profesorado tenga más garantías de aplicarla en sus aulas con seguridad y éxito, incluso a pesar de no haberla vivido durante su formación inicial.

## Referencias

- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22, 1033-1048. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.76974>.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M., Lorente, E., & Kirk, D. (2022, abril, 7). Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>.
- Benito, A., & Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior*. Narcea.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. learning for the long term*. Routledge.
- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*. Palgrave-MacMillan.
- Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Narcea.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón F. J. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física: relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>.

Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián-Clemente, J., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171007>.

Córdoba, C., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S.; & Ivanco, P. (2016). Educación física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional: de la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, 29, 264-269. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.40965>.

Córdoba, T., López-Pastor, V. M., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(2), 21-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>.

Fernández, C., López-Pastor, V. M., & Pascual, C. (2019). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de educación física en primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 119-131. <https://helvia.uco.es/handle/10396/18969>.

Fernández-Pérez, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Hispagraphis.

Flecha, R., & Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11386>.

Fraile, A., Aparicio, J. L., Asún, S., & Romero-Martín, M. R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>.

Fraile, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F., & Romero-Martín, M. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Revista Aula Abierta*, 41(2), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4239063>.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: cultura, poder y liberación*. Paidós.

Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Cassell.

Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter, B. I. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos*, 38, 417-424. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>.

Gallardo, F., Carter, B., & López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en la universidad chilena: resultados tras cuatro años de implementación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 139-155. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.008>.

Gallardo, F., López-Pastor, V. M., & Carter, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>.

Hamodi, C., López, A. T., & López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(1), 1-11. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10374>.

Hamodi, C., López-Pastor, V. M., & López, 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. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>.

Hamodi, C., Moreno-Murcia, J. A., & Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>.

Herrero, D., López-Pastor, V. M., & Manrique, J. C. (2020). La evaluación formativa y compartida en contextos de aprendizaje cooperativo en educación física en primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <https://ccd.ucam.edu/index.php/revista/issue/view/73>.

Hill, J., & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(1), 82-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>.

Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V., Delgado, V., & Ausín, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2(1), 20-42. <https://doi.org/10.22370/ieya.2016.2.1.582>.

Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2019). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>.

Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5122242>.

Ibarra-Sáiz, M. S., & Rodríguez-Gómez, G. (2020). Aprendiendo a evaluar para aprender en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 5-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7408491>.

Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F. J., & López-Pastor, V. M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54223012003>.

López-Pastor, V. M. (2019). Avaliação formativa, participada e autêntica em Educação Física. In N. Ferro (Coord.), *A avaliação em educação física: perspectivas e desenvolvimentos* (pp. 23-40). Sociedade Portuguesa de Educação Física.

López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.

López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Buenas prácticas docentes: evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>.

López-Pastor, V. M., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education: lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>.

López-Pastor, V. M., Manrique Arribas, J. C., & Vallés Rapp, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado: especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.

López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual-Arias, C., Fuentes, T., & Fernández, C. (2021). ¿Es importante vivir la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado para poder utilizarla como maestro en el futuro? In W. Santos, & R. Stieg (Org.), *Evaluación educativa en la formación de profesores* (pp. 193-208). Appris.

López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B., & Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the european higher education area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>.

Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>.

Lorente-Catalán, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.

Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V. M., & Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. In E. Lorente-Catalán, & D. Martos-García (Eds.), *Educación física y pedagogía crítica: propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Universitat de Lleida.

Luis-Pascual, J. C., & Muros, B. (2018). La autocalificación como instrumento de aprendizaje en una asignatura universitaria inversa. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 79-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200079>.

Manrique, J. C., Vallés, C. & Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *PSYE Psychology, Society, & Education*, 4(1), 87-102. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200079>.

Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de aprendizaje tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos*, 29, 242-250. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42719>.



Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>.

Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. & Romero, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *@Tic Revista D'innovació Educativa*, 14, 59-70.

Martins, M., Costa, J., & Onofre, M. (2015). Practicum experiences as sources of pre-service teachers' self-efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 38(2), 263-279. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.968705>.

Molina Soria, M., Pascual-Arias, C., & López Pastor, V. M. (2020). El uso de sistemas de evaluación formativa y compartida en las aulas de educación física en educación primaria. *Educación Física Y Deporte*, 39(1). <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a04>.

Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y compartida desde la formación inicial del profesorado de educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 626-631. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.791>.

Molina, M., & López-Pastor, V. M. (2019) ¿Evalúo cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la evaluación vivida durante la formación inicial del profesorado a la evaluación practicada como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <http://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>.

Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: a systematic review. *Review of Education*, 9(3), 1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>.

Nicol, D. (2015) Resituar el feedback, de reactivo a proactivo. In D. Boud, & E. Molloy, *El feedback en educación superior y profesional: comprenderlo y hacerlo bien* (pp. 115-130). Narcea.

Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.

- Panadero, E., Alonso-Tapia, J. A., & Huertas, J. A. (2014) Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students' self-regulation and performance. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(1), 149-183.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019) Proyecto de innovación: la evaluación formativa y compartida en educación: resultados de transferencia de conocimiento entre universidad y escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29-45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Sonlleve, M. (Coords.). (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Pascual-Arias, C., & Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el prácticum: una propuesta de evaluación formativa y compartida durante la formación inicial del profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-206. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i.15959>.
- Romero, R., Castejón, F. J., & López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>.
- Romero, R., Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa y compartida, competencias docentes comunicativas y TIC en formación inicial del profesorado. *Comunicar*, 52, 73-82.
- Romero, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., & Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>.
- Santos, M., Martínez, L. F., & López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La innovación docente en el espacio europeo de educación superior*. Universidad de Almería.
- Santos, W. (Ed.). (2018). *Avaliação na educação física: diálogos com a formação inicial do Brasil, Colômbia, Uruguai e Espanha*. Appris.
- Silva, I., & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@Tic Revista de Innovación Educativa*, 14, 90-100. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>.

Slingerland, M., & Weeldenburg, G. (2019). Authentic learning tasks and assessment in physical education teacher education. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 530-535.

Tolgfors, B., Backman, E., Nyberg, G., & Quennerstedt, M. (2020). Between ideal teaching and 'what works': The transmission and transformation of a content area from university to school placements within physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 27(2). <https://doi.org/10.1177/1356336X20949575>.

Tonucci, F. (2010). Apuntes sobre el manifiesto. *Educación(nos)*, (49), 9-11.

Volante, L., & Fazio, X. (2017). Exploring teacher candidates' assessment literacy: implications for teacher education reform and professional development. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 749-770. <https://doi.org/10.2307/20466661>.

**Submetido em:** setembro de 2022

**Aceito em:** novembro de 2022

---

### **Sobre os autores**

Víctor M. López Pastor

Doctor en Educación. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

E-mail: [victor.lopez.pastor@uva.es](mailto:victor.lopez.pastor@uva.es)

### **Teresa Fuentes Nieto**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

E-mail: [teresa.fuentes@uva.es](mailto:teresa.fuentes@uva.es)

### **Carla Fernández Garcimartín**

Máster en Investigación educativa. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

E-mail: [carlafdzg96@gmail.com](mailto:carlafdzg96@gmail.com)

### **Miriam Molina Soria**

Máster en Investigación educativa. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

E-mail: [miriam.molina@uva.es](mailto:miriam.molina@uva.es)

### **Cristina Pascual Arias**

Doctora en Educación. Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, España.

E-mail: [cristina.pascual@uva.es](mailto:cristina.pascual@uva.es)