

**Evaluación Formativa y Compartida a través de las TIC:
una revisión**

Grado en ciencias de la actividad física y del deporte



Curso 2018/2019

Alumno: José María Pastor Alcaraz

Tutor: Eugenio Bonete Torralba

Índice

Introducción.....	Pág. 3
Contextualización.....	Pág.3
Procedimiento.....	Pág. 5
Revisión.....	Pág.6
Discusión.....	Pág.8
Propuesta.....	Pág. 10
Bibliografía.....	Pág.12



Introducción

En nuestro país, desde los años 70, la mayor parte de los docentes, han interpretado erróneamente que la mejor forma de evaluar y calificar es a través de la realización de exámenes (Dochy, Segers y Dierick, 2002). Aún hoy en día, seguimos en esa creencia, pero desde hace 20 años han aparecido en la literatura numerosos tipos de evaluación basados en un punto de vista más pedagógico, más educativo. De conceptos como el de evaluación formadora o evaluación para el aprendizaje (Álvarez-Méndez, 1993, 2000, 2001, 2003; López-Pastor, 2006; Santos-Guerra, 1993, 2003), surge la evaluación formativa (Richard y Godbout, 2000), que será el tema principal en el que se va a centrar este trabajo. El objetivo del mismo es llevar a cabo una revisión bibliográfica de los trabajos publicados hasta la fecha sobre este tipo de evaluación, con intención de establecer una propuesta de intervención en evaluación formativa basada en las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

Contextualización

En estos últimos años han surgido nuevas propuestas de evaluación que han cambiado por completo la forma de evaluar en educación, tanto en el ámbito escolar como en secundaria, además del universitario. De entre estos tipos se va a centrar toda la atención en la evaluación formativa, concepto que hace referencia a todo proceso de evaluación cuya fin principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren. Autores como Richard y Godbout (2000) defienden que debe realizarse una evaluación formativa como parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación. Por su parte, López-Pastor et al. (2006) asegura que la evaluación formativa se utiliza para que el alumnado aprenda más, corrigiendo sus errores, y para que el docente aprenda a trabajar mejor, perfeccionando su práctica docente. Este mismo autor (López-Pastor, 2009) definió el concepto de evaluación formativa como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde un perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”.

Por lo tanto, la evaluación formativa debe servir para mejorar 3 aspectos: el proceso de aprendizaje de los alumnos, la competencia docente del día a día y los procesos de enseñanza-aprendizaje que los docentes desarrollan en el aula con sus alumnos (López-Pastor, 1999, 2012).

Además, es importante destacar que la evaluación formativa, además de estar centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe utilizar técnicas e instrumentos que se puedan aplicar a situaciones reales, huyendo por tanto de situaciones puntuales y artificiales. En definitiva, se trata de diseñar ambientes de aprendizaje que permitan realizar una “evaluación auténtica” (Biggs, 2005; De Miguel, 2005, 2006; Dochy, Segers y Dierik, 2002; Cano-García, 2005; McEllan, 2004; Torrance, 1994; Veal, 1988). Al mismo tiempo, es recomendable señalar que la evaluación formativa, disponiendo de técnicas e instrumentos adecuados, ha de intentar superar las metodologías tradicionales de evaluación basadas en la realización de pruebas y exámenes memorísticos con la mera finalidad de calificar, surgiendo así el concepto de “evaluación alternativa” (Dochy, Segers y Dierik, 2002; Knight, 1995; Lorente y Kirk, 2013; McEllan, 2004; Zhu, 1997).

Pero la evaluación no es solamente un proceso que compete al docente, sino también al alumno, y por tanto de esos diálogos que mantiene el profesor con sus alumnos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje surge la denominada “evaluación compartida” (López-

Pastor, 2006, 2009, 2012). Dichos diálogos pueden ser grupales o individuales, y pueden estar relacionados con procesos previos de coevaluación (evaluación entre iguales) y autoevaluación (evaluación de uno mismo).

A partir de aquí, surge una cuestión que nos planteamos y consideramos relevante: ¿evaluamos para calificar o buscamos enseñar independientemente de la calificación posterior?. Como se ha comentado anteriormente, debemos pasar de la “cultura del examen” a la “cultura de la evaluación” (Dochy, Segers y Dierick, 2002). Dicha cultura de la evaluación debe ir encaminada a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje y a implicar más al alumnado en los procesos evaluativos. En este sentido, la literatura lleva mucho tiempo acumulando estudios y evidencias sobre la necesidad de usar estrategias que mejoren y favorezcan en el aprendizaje, en vez de utilizarlo como mero hecho calificador. Numerosos estudios demuestran que es posible desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida que tienen efectos positivos sobre el aprendizaje del alumnado (Biggs, 2005; Black y Williams, 1998; Brown y Glasner, 2003; Dochy y McDowell, 1997; Dochy, Segers y Dierick, 2003; López-Pastor, 1999, 2006, 2013; Sanmartí, 2007, Santos-Guerra, 2003).

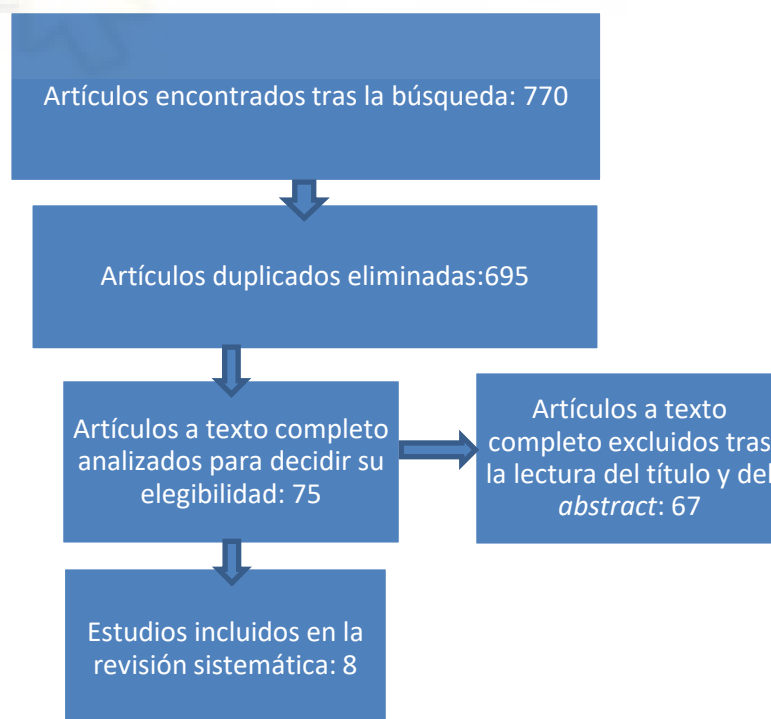
Por tanto, multitud de docentes y autores defienden una evaluación alternativa y auténtica, orientada a mejorar el aprendizaje, que posibilite una mayor implicación del estudiante en el proceso de evaluación.

Sin embargo, para evitar las dificultades que este tipo de evaluación genera al tratar de llevarlas a la práctica (Gikandi, Morrow y Davis, 2011; Li et al., 2016), es necesario el uso de herramientas TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación), ya que su uso reduce notablemente esas dificultades, permitiendo aplicar distintos instrumentos que hagan que la evaluación sea variada y se adapte a las necesidades del alumno y del contexto educativo (Azazy, Yeo y Nov, 2013; Capllonch y Castejón, 2007). En los últimos tiempos se han producido una serie de cambios en el uso de las TIC que han beneficiado tanto a la formación del profesorado (Bautista, Borges, y Forés, 2006), tanto como a la del propio alumnado (Turner y Croucher, 2014). Sin embargo, Gutiérrez-Martín y Tyner (2012) advierten de dos posibles peligros: reducir la educación mediática al desarrollo de la competencia digital y reducir la competencia digital a su dimensión más tecnológica e instrumental. Para evitarlo recomiendan enfocar la educación al desarrollo de la alfabetización mediática y de la competencia digital. En definitiva, las competencias en habilidades comunicativas y dominio de las TIC del profesorado y del alumnado influyen negativamente en el uso de una evaluación formativa y compartida. Tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), las TIC no han conseguido mantener un espacio propio para el desarrollo de competencias digitales, no apreciándose mayor presencia en los grados de educación (Losada, Valverde, & Correa, 2012). En este sentido, los alumnos solicitan la introducción de las herramientas que más utilizan diariamente, como son los blogs, mensajería instantánea o las redes sociales (Trinder, Guiller, Margaryan, Littlejohn y Nicol, 2008). En el estudio llevado a cabo por Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. & Fraile-Aranda, A. (2017) se plantearon el objetivo de comprobar la percepción del profesorado, alumnado y egresados sobre la evaluación formativa y compartida y su relación con la adquisición de competencias docentes respecto al uso de las TIC en el grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Los resultados de este estudio llevan a la conclusión de que debe insistirse más en el uso de la evaluación formativa y compartida, desarrollar más aún las competencias ligadas a las relaciones interpersonales y también en las que tienen que ver con la comunicación oral y escrita, y sobre todo una mayor inversión en el desarrollo de las competencias digitales, pues es donde mayor desfase existe entre los diferentes alumnos de la formación inicial del profesorado de educación física.

Procedimiento

Se ha llevado a cabo una búsqueda bibliográfica en la web Dialnet, y también en las revistas Tándem y Apunts. Se han establecido los siguientes criterios de búsqueda: artículos en cualquier idioma, de una antigüedad no superior a 20 años (es decir, del 2000 en adelante), artículos a texto completo, ordenados por relevancia y que incluyan patentes y citas. Para realizar la búsqueda, se han utilizado las siguientes palabras clave: “evaluación formativa en educación física”, “evaluación compartida en educación física” y “evaluación formativa y compartida en educación física”, “evaluación cualitativa en Educación Física”, “evaluación en educación física” y . Tras realizar la primera búsqueda en la web Dialnet, se han encontrado los siguientes resultados: para “evaluación formativa en educación física” se han obtenido 181 resultados; para “evaluación compartida en educación física” se han encontrado 114 resultados; y para “evaluación formativa y compartida en educación física” se han hallado 51 resultados. La siguiente búsqueda, en la revista Apunts, ha arrojado los siguientes resultados: 58 artículos encontrados para “evaluación formativa en educación física”, 78 artículos encontrados para “evaluación compartida en educación física” y 49 artículos encontrados para “evaluación formativa y compartida en educación física”. Por último, en la revista Tándem, se han encontrado 104 artículos para “evaluación formativa en educación física”, 83 artículos para “evaluación compartida en educación física” y 52 artículos para “evaluación formativa y compartida en educación física”.

Para resumir el proceso de búsqueda, se ha establecido el siguiente diagrama de flujo de información tal como el que aparece en la declaración PRISMA (Urrutia y Bonfill, 2009):



Revisión bibliográfica

Autores	Título	Objetivos	Muestra	Variables (Instrumentos de evaluación)	Resultados	Conclusiones
López-Pastor (2005)	<i>La participación del alumnado en la evaluación: La autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida</i>	Conseguir mayor motivación y mejor aprendizaje de los contenidos de ritmo y expresión	Alumnos de 4º ESO	Tablas de observación individuales y grupales en cada sesión -Asamblea o puesta en común con todo el grupo	- Dificultades para evaluar a los compañeros -Mayor implicación del alumno -Mejora de las relaciones interpersonales	La autoevaluación y la coevaluación individual y grupal mejoran el aprendizaje, el trabajo en equipo y el clima tarea
Tabernero (2008)	<i>Evaluación formativa y portafolios del estudiante. Una experiencia basada en el proceso de formación inicial de licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte</i>	Comprobar la validez del portafolio como instrumento de evaluación formativa y compartida en educación superior	31 alumnos de Didáctica de la actividad física y del deporte de la Universidad de León	Portafolios del estudiante, incluye: Diario de clase Preguntas de análisis y reflexión Reseñas bibliográficas	Mayor implicación en el proceso por parte del alumnado. Clima de trabajo positivo Mayor motivación del alumno	El portafolios resulta un instrumento adecuado para valorar el proceso de enseñanza y propone recursos que permiten mejorar dicho proceso
López-Pérez (2009)	<i>“El trébol de la salud”: una evaluación diferente, motivante y divertida en Educación física</i>	-Ofrecer a los alumnos una forma de evaluación diferente a través del juego	Alumnos de 2ºESO	-Tablero de juego -Fichas	- Mayor implicación y motivación en el proceso de evaluación - Mejora del aprendizaje	El juego supone una alternativa muy adecuada para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejora del clima actitudinal
Asún Dieste	<i>Evaluación formativa en la expresión corporal</i>	-Mejorar las competencias de los estudiantes a través del	Alumnos de Expresión corporal y Procesos de	-Rúbrica de evaluación establecida en consenso entre los profesores	-Diferencias de criterio entre profesores y alumnos sobre la	-Toma de conciencia por parte de los alumnos sobre las “buenas prácticas docentes”

(2016)		aprendizaje cooperativo.	enseñanza de las Universidades de Valladolid y Zaragoza		evaluación y coevaluación	
Picón y Chulví-Medrano (2016)	<i>Evaluación formativa y compartida en una unidad de Kin-ball</i>	-Realizar una evaluación formativa y compartida a través de un deporte alternativo como el kin-ball	175 alumnos de 1º, 2º y 3º ESO	-Fichas diarias de aprendizaje -Fichas de coevaluación	-Gran satisfacción de alumnos/as -Mayor motivación -Mayor implicación	-La evaluación formativa y compartida Es ideal para llevar a cabo este tipo de UD
López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)	<i>El estilo actitudinal como propuesta metodológica vinculada a la evaluación formativa</i>	-Conseguir mayor motivación y mejor aprendizaje hacia la EF	50 alumnos de la ESO de varios IES de la provincia de León	-Registro de anécdotas -Diario grupal de clase -Escala de valoración para trabajos escritos	-Mayor implicación del alumnado -Mayor motivación -Mejora del aprendizaje -Mayor rendimiento académico -Mayor inclusión -Mejora clima clase	El estilo actitudinal, mediante el uso de la evaluación formativa, permite al alumno aprender más y mejor
López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)	<i>El proceso de evaluación formativa en la realización de un "video tutorial" de estiramientos en inglés en un centro bilingüe</i>	-Utilizar la escala de valoración como instrumento asociado a la evaluación formativa	16 alumnos de 4ºESO del IES Santa Catalina (Soria)	-Escala de valoración	-Mayor implicación del alumno -Mejor autogestión de los tiempos y esfuerzos -Mayor rendimiento académico	El video tutorial es un muy útil para generar un mejor aprendizaje y conseguir mayor motivación por parte del alumno

Discusión

En la revisión realizada hemos comprobado en la totalidad de artículos consultados que gracias a la evaluación formativa y compartida el alumnado aprende más y mejor, además de mostrar mayor implicación en el proceso de aprendizaje, pues supone una mayor motivación para ellos, y prefieren este tipo de evaluación frente a los tradicionales exámenes. En este sentido, López Pastor (2005), defiende la participación del alumno en los procesos de evaluación en educación física a través de la evaluación compartida, como un proceso de dialogo entre profesor y alumno en el que se producen intercambios de información y diferentes puntos de vista. Utiliza como instrumento de evaluación las reflexiones grupales realizadas tras cada sesión, donde se hace una puesta en común. Por último, realizan una autoevaluación a nivel individual.

Pero, con todo ello, la evaluación formativa y compartida también presenta una serie de inconvenientes. Como señalan López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), existe el problema que es la dificultad de algunos alumnos de interrelacionarse para valorar a sus compañeros, o los desequilibrios que existen entre los miembros de los grupos de trabajo a la hora de repartir las responsabilidades. En este sentido, López-Pastor (2005) señala estas complicaciones a la hora de trabajar con grupos pequeños, existiendo cierta falta de criterio o de madurez a la hora de valorar a sus compañeros, pues se ponen más nota entre los miembros del mismo grupo, menos nota a los grupos porque rivalizan con ellos; o también el hecho de valorarse a sí mismos les resulta complicado, ya que tienden a darse valoraciones altas para compensar las que le pongan los demás compañeros.

Por su parte, Taberner (2008) analiza la utilidad del portafolio como instrumento para evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado universitario, estructurándolo en tres apartados: diario de clase (análisis personal subjetivo e individual del contenido tratado en clase), preguntas y reflexiones sobre el temario con objetivo de que el alumno argumente de forma crítica la metodología de trabajo en clase, y los trabajos y reseñas sobre la bibliografía u otras informaciones, con el objetivo de que el alumno “aprenda a aprender”. Los alumnos destacan que este sistema de evaluación supone una mayor dedicación ya que es un proceso continuo en el que deben introducir todos los trabajos de clase durante todo el semestre, aunque también destacan lo interesante y ameno que se les hace el proceso respecto a tener que estudiar para un examen, porque es un proceso diario en el que realizan reflexiones y evaluaciones sobre sus compañeros, el proceso de evaluación y ellos mismos.

López-Pérez (2009) lleva a cabo una propuesta innovadora, motivante y divertida para evaluar de una forma distinta en EF. Aborda la problemática que supone evaluar los contenidos de salud en EF y propone como estrategia de evaluación la aplicación de juegos y actividades lúdicas que permitan valorar y evaluar el trabajo de los alumnos, huyendo así de los entornos competitivos que pueden surgir con métodos evaluativos más tradicionales y fomentando con dichas actividades una orientación hacia la tarea. La mayoría de los alumnos destacan en sus valoraciones globales el alto grado de satisfacción y el mayor aprendizaje que ha supuesto esta actividad. Sin embargo, parece complicado aplicar este tipo de dinámicas en un contexto educativo en educación secundaria, pues sería más lógico aplicarlo al contexto de primaria por su sencillez y su componente ciertamente lúdico.

Asún Dieste (2016) realiza una propuesta de educación formativa aplicada a las asignaturas de Expresión Corporal y Procesos de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad de Valladolid y de Zaragoza. Supuso una experiencia innovadora debido a la implicación de los alumnos a la hora de diseñar, intervenir y realizar una coevaluación formativa, y la cooperación entre profesores para el diseño y mejora de la experiencia de evaluación. El hecho de que los estudiantes tengan que intervenir como docentes les ha ayudado a tomar conciencia de las tanto de las buenas prácticas como de aquellas que han de mejorar. No obstante, cuando los alumnos

tenían que realizar la coevaluación y la autoevaluación, se centraban más en la calificación que tenían que poner o que se merecían más que en el proceso de aprendizaje en si mismo. Además, hubo algunos alumnos que se encontraban incomodos a la hora de recibir feedback por parte del profesor y delante de los demás alumnos, ya que preferían recibir un pequeño feedback individual.

Picón y Chulví-Medrano (2016) proponen una unidad didáctica de kin-ball, como alternativa a los deportes colectivos tradicionales, empleando un tipo de evaluación formativa y compartida. Estas innovaciones surgen de la necesidad de satisfacer las demandas del alumno, que busca estímulos diferentes para sus clases de educación física. Como principales resultados, se produjo un alto grado de satisfacción por parte de los alumnos tanto por la unidad didáctica como por el sistema de evaluación, además de sentirse más motivados e implicados con este tipo de proceso evaluativo. Señalan además que este proceso de evaluación requiere un mayor compromiso por parte de los alumnos; no obstante, aprenden mucho más y mejor de esta forma.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) llevan a cabo una extensa recopilación sobre experiencias de “buenas prácticas docentes” en todos los ámbitos educativos, desde la educación primaria hasta la formación profesional o el ámbito universitario; en una de estas experiencias propuestas en educación secundaria aplican el estilo actitudinal en evaluación formativa, consiguiendo grandes ventajas. Una de ellas es el cambio de mentalidad de “ser el mejor” a “todos somos buenos”, es decir, todos unidos como grupo pueden conseguir mejores resultados y mayores logros personales que si lo hiciesen por separado. De esta forma consiguen aprender más y mejor, además de mejorar el clima actitudinal grupal e individual. Aunque también pueden surgir algunos inconvenientes, como puede ser la dificultad que tienen algunos alumnos de relacionarse con otros; en otra de estas experiencias desarrolladas en educación secundaria utilizan la coevaluación y la autoevaluación, dando feedback post-intervención a sus compañeros. Los resultados de este estudio demuestran que estas intervenciones mejoran sus competencias de autonomía y obtienen un mayor aprendizaje ya que son capaces de ver tanto los aspectos positivos como los negativos de sus intervenciones. Sin embargo, pueden surgir algunas dudas con este sistema de evaluación debido a la falta de costumbre o la confusión que pueda generar esta metodología.

Como conclusión final resulta evidente indicar que la evaluación formativa y compartida favorece tanto a los profesores como a los alumnos, ya que libera más al profesor para poder dar feedback a sus alumnos en el proceso evaluativo, y además le permite ser más objetivo en el momento de la evaluación final. La razón de esta afirmación se sustenta porque los alumnos siguen un proceso de evaluación continua que permite ver el trabajo diario que han seguido, sin tener que limitarse exclusivamente a la corrección de exámenes que poco o nada aportan en el proceso de formación. Por esa razón, entendemos que el alumnado obtiene un mayor aprendizaje con este tipo de evaluación, porque le permite desarrollar competencias como la autonomía y el trabajo en grupo, obteniendo un aprendizaje de situaciones reales, más práctico y competencial.

Propuesta de intervención

El objetivo principal de esta propuesta de intervención es utilizar las TIC como instrumento de evaluación formativa y compartida. Se pretende conseguir un entorno de aprendizaje motivador para el alumno, que suponga un reto para ellos, donde se combina la enseñanza en clase con la enseñanza fuera del aula a través del uso de las TIC.

Por tanto, una posible propuesta de intervención en el aula mediante el uso de las TIC que pudiera favorecer la evaluación formativa y compartida sería la siguiente:

- ➔ Grabación de **videos y fotografías** para proyectarlos en clase con la intención de recibir un feedback inmediato. Un ejemplo de esta estrategia podría aplicarse en una unidad didáctica de acrosport. Los alumnos graban en vídeo los montajes realizados en grupos de 4-6 componentes. Posteriormente, estos videos son analizados en clase para que los alumnos puedan ser evaluados por sus propios compañeros y el profesor sobre la ejecución de las figuras y pirámides, el ritmo, la coordinación grupal y otros aspectos como la adecuación de la música o el vestuario.
- ➔ Mantener un **feedback durante y al final de la clase** utilizando estrategias que permitan una inmediatez en la información. Un claro ejemplo sería el uso de tarjetas o fichas que refuerzan determinadas conductas (tarjeta verde: se está esforzando mucho por aprender los contenidos didácticos propuestos, trabaja bien equipo con el resto de compañeros, etc; tarjeta amarilla: debe esforzarse más, necesita prestar más atención a las explicaciones que se dan en clase, etc; tarjeta roja: molesta a otros compañeros, no colabora con el grupo en las tareas propuestas, se dedica a hacer otras tareas en clase, etc) , o el uso de gráficos o escalas que varían diariamente según el comportamiento observado y donde el alumnado puede participar activamente registrándolo (por ejemplo, en ese gráfico podría incluirse aspectos como la actitud en clase, cuanto mejor sea, mayor puntuación obtendrá en esa escala; también pueden valorarse otros aspectos como la cooperación con sus compañeros, la atención prestada en clase, etc. El alumno valora estos aspectos sobre sí mismo y los de sus compañeros).
- ➔ Utilizar **apps como Kahoot o Socrative**. Son aplicaciones web totalmente gratuitas que pueden utilizarse para realizar cuestionarios sobre la materia que se ha impartido en clase, donde los alumnos pueden poner a prueba sus conocimientos adquiridos en tiempo real.
- ➔ Diseñar y elaborar un **portafolio digital**. En este portafolio se incluirían todas las producciones del alumno realizadas en clase y en casa (trabajos, cuestionarios, reseñas, búsquedas web, etc), incluyendo también un apartado donde el alumno pueda plasmar las vivencias de clase, fomentando así la reflexión personal.
- ➔ Utilizar **apps como Idoce o Adittio**. Son aplicaciones web que permiten el registro de multitud de aspectos: actitud en clase, asistencias y retrasos, calificaciones y notas, anotaciones de anécdotas del grupo, etc. Además, sirven para evaluar el alcance del grado de desarrollo competencial.
- ➔ Aplicar la **gamificación** en todas sus formas y contenidos, y mediante retos, estimular la motivación e inquietud del alumnado.
- ➔ Fomentar el trabajo cooperativo mediante la formación de **grupos heterogéneos** donde utilizando la **autoevaluación grupal** pueden recibir el feedback del compañero/a al término de la sesión. Este es un aspecto fundamental de la evaluación formativa. El alumno se nutre de las vivencias de sus compañeros y existe un alto grado de retroalimentación, donde unos aprenden de los otros y viceversa. Para una

mejor experiencia, es importante la disposición en el aula, colocar las mesas de tal forma que todos se vean, generando así un ambiente de debate y discusión.

- ➔ Establecer de forma sistemática la **evaluación dialogada**. Es un aspecto muy importante de este tipo de evaluación, ya que así se estrecha más la relación profesor-alumno, produciéndose una mayor cercanía y compromiso por ambas partes.
- ➔ Utilizar la **pedagogía inversa como Flipped Classroom**. El alumno adquiere los conocimientos teórico-prácticos a través de las TIC, por ejemplo, mediante el uso de videos, de esta forma puede anticiparse a lo que va a suceder en clase y formular posibles respuestas al problema planteado de forma original. Es una estrategia educativa muy innovadora, puesto que fomenta un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula e implica a las familias en el proceso formativo. El profesor queda más liberado y así puede atender la diversidad en el aula.
- ➔ Proponer **tareas competenciales con soporte TIC** donde nuestro alumnado pueda investigar y crear sus propios itinerarios de conocimiento. Ejemplos de ello pueden ser la creación de blogs para compartir apuntes de clase, videos explicativos de la materia impartida, presentaciones en power point, búsquedas bibliográficas, etc.



Bibliografía

- Álvarez-Méndez, J. M. (1993). El alumnado: la evaluación como actividad crítica de aprendizaje. *Cuadernos Pedagogía*, (219), 28-32.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2000). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Didáctica, currículum y evaluación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Álvarez-Méndez, J. M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Madrid: Miño y Dávila.
- Arazy, O., Yeo, L., & Nov, O. (2013). Stay on the Wikipedia Task: When Task-Related Disagreements Slip into Personal and Procedural Conflicts. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(8), 1634-1648. <https://doi.org/10.1002/asi.22869>
- Asún Dieste, S. (2016). Evaluación Formativa en expresión corporal. *Tándem*, 55, 39-43.
- Bautista, G., Borges, F., & Forés, A. (2006). *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Black, P. & Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 4 (1), 7-71.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Capllonch, M., & Castejón, F.J. (2007). La adquisición de competencias genéricas a través de una comunidad virtual de práctica y aprendizaje. *Teoría de la Educación*, 8(3), 168-187. (<http://goo.gl/Quw0IR>) (2017-03-22).
- Cano-García, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro – ICE Universidad de Barcelona.
- Chulví Medrano, I.; y Picón Martínez, M. (2016). Evaluación formativa y compartida en una unidad de *kin-bal*. *Tándem*. 53, 60-65. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/304788161>
- De Miguel, M. (2005). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de Convergencia Europea*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dochy, F., Segers, M. S. R., y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.
- Gikandi, J.W., Morrow, D., & Davis, N.E. (2011). Online Formative Assessment in Higher Education: A Review of the Literature. *Computers & Education*, 57, 2333-2351. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.06.004>
- Gutiérrez-Martin, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. [Media Education, Media Literacy and Digital Competence]. *Comunicar*, 38(XIX), 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Knight, P., (ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page-SEDA.
- Li, H., Xiong, Y., Zang, X., Kornhaber, M.L., Lyu, Y., Chung, K.S., & Suen, H.K. (2016). Peer Assessment in the Digital Age: a Meta- Analysis Comparing Peer and Teacher Ratings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(2), 245-264. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.999746>

- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. En A. Fraile Aranda, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (265-291). Biblioteca Nueva. Madrid.
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M.; (2012) Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4-1 (113-126).
- López-Pastor, V. M. (2013). Evaluación en Educación Física. Revisión internacional de la temática. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 29(3), 4-13.
- López-Pastor, V. M.; Pérez Pueyo, A, (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Lorente, 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. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>.
- Losada, D., Valverde, J., & Correa, J.M. (2012). La tecnología educativa en la Universidad Pública Española. *Píxel-Bit*, 41,133-148. (<http://goo.gl/fyqK0v>) (2017-03-22).
- MacEllan, E. (2004). How convincing is alternative assessment? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(3), 311-321.
- Pérez López, I.J. (2009). "El trébol de la salud": una evaluación diferente, motivante y divertida en Educación física. *Apunts*, 95, 44-48.
- Richard, J.-F. & Godbout, P. (2000). Formative assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical and Health Education Journal*, 66(3), 4-10.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Grao
- Santos-Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Malaga: Aljibe.
- Santos-Guerra, M. A. (2003). *Una Flecha en la diana: la evaluación como Aprendizaje*. Madrid Narcea.
- Tabernero, B. (2008). Evaluación formativa y portafolios del estudiante. Una experiencia basada en el proceso de formación inicial de licenciados en ciencias de la actividad física y el deporte. *Tándem*. 31, 49-61.
- Torrance, H. (ed) (1994). *Evaluating Authentic Assessment: Problems and Possibilities in New Approaches to Assessment*. Buckingham: Open University Press.

Trinder, K., Guiller, J., Margaryan, A., Littlejohn, A., & Nicol, D. (2008). Learning from Digital Natives: Bridging Formal and Informal *Learning. Research Project Report. The Higher Education Academy*. Glasgow Caledonian University. (<https://goo.gl/s3gLj>) (2017-03-22).

Turner, J.S., & Croucher, S.M. (2014). An Examination of the Relationships among United States College Students' Media Use Habits, Need for Cognition, and Grade Point Average. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.777349>

Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342.

Zhu, W. (1997). Alternative assessment: What, why, how. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(7), 17-18.

