

EVALUACIÓN FORMATIVA CON LOS ESTUDIANTES EN PRÁCTICAS, PARA REDUCIR LA BRECHA TEORÍA-PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO

FORMATIVE ASSESSMENT WITH STUDENTS IN PRACTICE, TO REDUCE THE THEORETICAL-PRACTICAL GAP IN INITIAL TEACHER TRAINING

AVALIAÇÃO FORMATIVA COM OS ALUNOS NA PRÁTICA, PARA REDUZIR A LACUNA TEÓRICO-PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Raúl A. Barba-Martín¹
Daniel Bores-García²
Gustavo González-Calvo³
David Hortigüela Alcalá⁴

- ¹ Doctor en Educación. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Correo electrónico: raulalberto.barba@uva.es
ORCID: 0000-0003-0071-687X
- ² Doctor en Educación. Profesor Asociado, Universidad Rey Juan Carlos, Móstoles, España. Correo electrónico: daniel.bores@urjc.es
ORCID: 0000-0003-2522-8493
- ³ Doctor en Educación. Universidad de Valladolid, Valladolid, España. Correo electrónico: gustavo.gonzalez@uva.es
ORCID: 0000-0002-4637-0168
- ⁴ Doctor en Educación. Universidad de Burgos, Burgos, España. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es
ORCID: 0000-0001-5951-758X

Cómo referenciar

Barba-Martín, R. A., Bores-García, D., González-Calvo, G., & Hortigüela Alcalá, D. (2020). Evaluación formativa con los estudiantes en prácticas, para reducir la brecha teoría-práctica en la formación inicial del profesorado. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 1-21. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a02>

© Autores.



Esta obra está bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.

RESUMEN

Entre los docentes en formación inicial, hoy en día existe una apreciación generalizada respecto a que hay una brecha demasiado amplia entre los conocimientos teóricos que se transmiten en el aula universitaria, y la práctica real a la que se enfrenta el docente en sus primeros acercamientos al aula escolar. En España, los planes de estudio universitarios orientados a la formación inicial del profesorado, permiten al docente tomar contacto con la realidad educativa a través de la asignatura del Prácticum. No obstante, es justamente en este proceso de prácticas donde el alumnado puede experimentar ese abismo entre teoría y práctica. En el presente artículo, se plantea la evaluación formativa como un medio idóneo y necesario para unir lo aprendido en el aula universitaria, con las demandas diarias que acontecen en el ámbito escolar.

PALABRAS CLAVE: prácticum; evaluación formativa; feedback; Educación Física.

ABSTRACT

There is today among teachers in initial training a generalized appreciation of the existence of too wide a gap between the theoretical knowledge transmitted in the university classroom and the actual practice faced by teachers in their first approaches to the school classroom. In Spain, university study plans aimed at initial teacher training allow teachers to contact educational reality through the Practicum course. However, it is precisely in this process of practice where students can experience the existence of a gap between theory and practice. In this article, the formative assessment is presented as an ideal and necessary means to unite what has been learned in the university classroom with the daily demands existing in the school environment.

KEYWORDS: Practicum; formative assessment; feedback; Physical Education.

RESUMO

Há hoje entre os professores em formação inicial uma apreciação generalizada da existência de uma lacuna muito grande entre o conhecimento teórico transmitido na sala de aula da universidade e a prática real enfrentada pelos professores em suas primeiras aproximações à sala de aula da escola. Currículos universitários em Espanha, visando à formação inicial dos professores

permitem que eles possam entrar em contato com a realidade educativa através da disciplina nomeada *Prácticum*. Contudo, é precisamente no estágio que os alunos podem experimentar a existência de uma lacuna entre a teoria e a prática. Neste artigo, a avaliação formativa é apresentada como um instrumento ideal e necessário para unir o que foi aprendido na sala de aula universitária com as demandas diárias existentes no ambiente escolar.

PALAVRAS CHAVE: *prácticum*; avaliação formativa; *feedback*; Educação Física.

INTRODUCCIÓN

En España, la formación inicial de los docentes es responsabilidad de los centros universitarios (Marcelo, 2016), en los cuales se ofertan los diferentes Grados relacionados con la enseñanza, y cuyos planes de estudio están estructurados en función de la Comunidad Autónoma y la propia universidad, según lo establece el Ministerio de Educación y Ciencia mediante Real Decreto 1393/2007, Orden ECI/3857/2007 y Orden ECI/3854/2007. En el caso de la Educación Primaria, en España se cursa a través del Grado en Educación Primaria, el cual ofrece, a su vez, una variedad de menciones que sirven como especialización en determinadas áreas curriculares, una de ellas en Educación Física, elegida por docentes en formación inicial que desean orientar su futuro profesional hacia la docencia de esta materia en el contexto escolar. Durante esta fase de formación académica, los estudiantes se preparan para adquirir una cualificación profesional con la cual afrontar en el futuro sus primeras inmersiones en las aulas (Marçal, 2012). Por ello, uno de los momentos más importantes durante la formación inicial, es cuando el alumnado realiza sus prácticas en los centros escolares.

En los dos últimos cursos del Grado, el alumnado tiene la oportunidad de hacer un primer acercamiento prolongado al contexto escolar real, mediante la asignatura de Prácticum. Se trata de un periodo que suele oscilar entre diez y quince semanas, durante el cual el alumnado desarrolla su aprendizaje como maestro, a la vez que enseña en un centro educativo, bajo la supervisión de un docente que lo acoge en su aula, y un tutor asignado por la universidad, encargado de hacer seguimiento, orientar y acompañar al estudiante. De esta forma, el alumnado tiene la oportunidad de conocer, por su propia experiencia, lo que es la realidad educativa (Barba, 2001). Aunque existe cierta variabilidad dependiendo de la universidad, Pascual et al. (2010), señalan que el Prácticum se compone de cuatro tareas:

a) Observar: esta tarea se sitúa, principalmente, al inicio del periodo de prácticas, y es una toma de contacto del estudiante con el aula, la escuela, el docente que lo acoge y los alumnos. El maestro en formación utiliza este primer periodo para asentar conocimientos del contexto y reflexionar sobre la realidad educativa. Es una tarea de toma de conciencia.

b) Colaborar: esta tarea se puede realizar desde el principio, simultáneamente con la observación, o a partir de la segunda o tercera semana, lo que depende del docente del aula y la predisposición del estudiante. Consiste en el desarrollo de acciones en colaboración con el maestro del aula, para atender de forma más individualizada al alumnado. El estudiante ejercerá un papel activo mediante el cual comenzará a mostrar sus habilidades.

c) Planificar: mediante esta tarea, el estudiante adquiere un papel principal en el aula, pues el docente le permite organizar y llevar a cabo alguno de los contenidos que están desarrollando los alumnos. Es una tarea importante ya que, por primera vez, el estudiante realizará las tareas de un docente para enseñar un contenido: planificará, tomará decisiones metodológicas, elaborará material y lo llevará a cabo, reflexionando posteriormente sobre todo el proceso.

d) Reflexionar: esta es, probablemente, la tarea más importante durante el Prácticum, una asignatura que pretende que el alumnado lleve a un contexto real todos los conocimientos teóricos adquiridos durante los años anteriores, para lo cual es imprescindible realizar una labor reflexiva sobre la experiencia en el aula.

De este modo, la asignatura del Prácticum es un período importante en la formación del futuro docente, en tanto le permite mejorar sus capacidades reflexivas y críticas (Khanam, 2015). Según Pascual et al. (2010) y Roca & Marchón (2007), para fomentar la reflexión del estudiante durante el Prácticum, el tutor de la universidad suele asignar al alumnado la elaboración de trabajos escritos, principalmente dos: a) Una memoria de prácticas, para

la cual el docente asigna unos documentos al estudiante, quien los debe analizar, interpretar y elaborar una reflexión en torno a cómo se aplican sus contenidos en la escuela y en el contexto. Además, debe exponer cuál ha sido su papel en el aula, describiendo los principales hitos ocurridos durante su periodo de prácticas. b) Un diario de campo, mediante el cual el estudiante debe reflexionar diaria y críticamente sobre todo lo acontecido en el aula, las relaciones con el alumnado, las familias, el profesorado, etc. Se trata de que consiga analizar todos los entresijos de la realidad de las aulas y las escuelas, para generar así un conocimiento profundo de ellas tras su paso. Es un instrumento idóneo para potenciar la formación de los docentes a través de la reflexión entre sus conocimientos y lo vivido en los contextos (Barba et al., 2014).

No obstante, y pese a la existencia de estas experiencias de acercamiento a la realidad escolar cotidiana, hay una sensación, compartida por muchos docentes en formación inicial (Pérez, 2010), respecto a que hay una gran brecha entre los aspectos teóricos enseñados en las aulas universitarias, y la práctica profesional a la que los futuros docentes deberán enfrentarse tras el término de su formación. Por ello es necesario abordar, desde otra perspectiva, la unión entre la teoría y la práctica, potenciando al menos los espacios en los que estos elementos se unen, como es el Prácticum.

De este modo, en el presente artículo se lleva a cabo una reflexión acerca del uso de la evaluación formativa y compartida, para potenciar la unión entre la teoría y la práctica durante la asignatura de Prácticum en la especialidad de Educación Física. Abordaremos primero la problemática en la unión de estos aspectos durante la formación inicial y durante el Prácticum, en concreto, para después adentrarnos en una reflexión acerca de por qué la evaluación formativa, realizada por los tutores de prácticas de la universidad, puede ser un medio eficaz para disminuir la brecha entre la teoría y la práctica.

Relación teórico-práctica en la formación inicial. El Prácticum como acercamiento de ambos elementos, pero ¿de qué manera?

Una de las mayores tensiones y preocupaciones del profesorado cuando ejercen como docentes, es el reconocimiento de la falta de relación entre la teoría y la práctica que han vivido durante su formación académica (Barba, 2019), pues esa falta de conexión supone una gran dificultad para que el profesorado pueda alcanzar un correcto desarrollo profesional (Álvarez, 2012; Korthagen, 2007; Zeichner, 2010). La mayor parte de los años de formación inicial del profesorado en España, suelen estar basados únicamente en la adquisición de conocimientos teóricos, lo que implica una descontextualización de los conocimientos aprendidos. Esto suele denominarse enfoque de la teoría-a-la-práctica (Carlson, 1999) o enfoque deductivo, pues todo el conocimiento se produce directamente desde la teoría científica ya disponible (Korthagen, 2010). Este hecho supone que los estudiantes, cuando acceden por primera vez al aula en condición de docentes en formación inicial, se sientan incompetentes al tener que unir por sí mismos la formación teórica recibida previamente, con la realidad educativa a la que se enfrentan (Barba et al., 2018).

Por estas razones, se debe tratar de dar un giro en la formación inicial del profesorado, impulsando la reflexión y la investigación (Cochran & Lytle, 2009). Este es el caso de algunas experiencias en el ámbito de la Educación Física que se han dado en los últimos años, como las de Bores et al. (2018), García et al. (2018) y González & Bores (2014), en las cuales, a través de la investigación-acción, se fomentó la participación, tanto de profesores universitarios como de maestros tutores o docentes en formación inicial, en comunidades de práctica en las que se producían diálogos sobre prácticas compartidas, con el fin de intercambiar experiencias y conocimientos, buscando con ello

enriquecer el aprendizaje de los docentes en diferentes niveles de socialización profesional. Destacan también los trabajos de Hortigüela et al. (2018), Hortigüela et al. (2019) y González et al. (2019), en los que se muestran los resultados del uso de metodologías reflexivas y de evaluación formativa en docentes de Educación Física en formación inicial.

También se han desarrollado iniciativas de acercamiento intencionado de la universidad a la escuela, en la denominada “aula extendida” (García et al., 2020), proyecto mediante el cual los docentes en formación inicial asisten a una serie de sesiones de Educación Física llevadas a cabo por el profesor universitario en una escuela cercana al centro universitario. En esta experiencia se busca que el estudiante universitario encuentre sentido a lo aprendido en el campus, al verlo puesto en práctica en un contexto escolar real, en complemento con el trabajo que el mismo estudiante debe hacer semanalmente, focalizando la atención en alguno de los aspectos vistos en las clases de la universidad, relacionándolo con lo vivenciado en las clases del centro educativo. Todas estas experiencias ponen en relieve el problema entre la teoría y la práctica en la formación inicial del profesorado, y cómo a pesar de contar con varias semanas de inmersión en las escuelas a través del Prácticum, estas son insuficientes debido a la falta de integración entre ellas.

La razón que subyace a la existencia del Prácticum en el currículum de los grados relacionados con la enseñanza, es disponer de un lugar en el cual poner en práctica la teoría aprendida en el aula de la universidad (Korthagen & Kessels, 1999). Por tanto, no es de sorprender que muchos estudiantes afirmen haber aprendido mucho más en los tres meses de Prácticum, que en todo el resto de la carrera universitaria (Martínez et al., 2010). Esta percepción se debe a que, en el Prácticum, el estudiante empieza a poner en escena los saberes y competencias adquiridos durante su carrera universitaria (Mayorga et al., 2017). Sin embargo, y a pesar de que el Prácticum llega a tener

un gran calado en la adquisición de competencias del futuro maestro (Pérez, 2008), estas se siguen tornando insuficientes para abordar la realidad docente (Barba et al., 2018).

Es en el Prácticum cuando el alumnado experimenta *en su propia carne* la enorme distancia existente entre la teoría y la práctica (Pérez, 2010). El potencial del Prácticum reside, entre otros aspectos, en su vocación de servir como espacio híbrido (Zeichner, 2010) en el que, junto a los maestros tutores, se trata de aminorar esa separación entre teoría y práctica, tratando de aunar ambas dimensiones de tal forma que se den sentido mutuamente. Sin embargo, es la experiencia que el docente en formación inicial tiene en la escuela, la que, debido a la estructura del plan de estudios (García et al., 2020), pone de manifiesto el desequilibrio entre la teoría aprendida en la universidad, y lo experimentado en la práctica (Hortigüela et al., 2016), es decir, en la escuela en la que se realiza el programa del Prácticum. En esta línea, Hamnerness et al. (2005) señalan que es más importante aprender de, y en la práctica, que el hecho de formarse para ella, aunque se reconoce que no hay una programación suficientemente bien pensada y estructurada para sacar el máximo rendimiento a la etapa de prácticas en centros educativos (Rosaen & Florio, 2008). Por tanto el Prácticum, en vez de lograr unir la teoría con la práctica, lo que está consiguiendo es vislumbrar con mayor claridad la brecha que hay entre ambas, tal y como lo afirma Korthagen (2010). Estas situaciones se acrecientan aún más en el Prácticum específico de Educación Física, por tratarse de una asignatura en la que se enseña y aprende a través del cuerpo con el alumnado y su muy diverso desarrollo corporal, lo cual implica una separación aún mayor entre las situaciones ideales de la teoría y la realidad escolar. Por estas razones, la búsqueda de alternativas es necesaria para tratar de que la integración de ambos factores se produzca de manera paralela, y no supeditada la una a la otra.

El uso de la evaluación formativa por parte de los tutores de Prácticum para disminuir la brecha teoría-práctica

Es importante comenzar por aclarar que no todas las formas de evaluación consiguen unir los conocimientos con el contexto. Este es el caso de los modelos de evaluación tradicionalmente utilizados en la formación inicial del profesorado, que se centran en las calificaciones, a través de lo que se simplifica demasiado la noción y el fin de la evaluación, asociando todo a un simple número, y no al desarrollo de una formación integral (López et al., 2019). De esta forma, se produce una descontextualización de los aprendizajes que conduce al estudiante a vivir serios problemas a la hora de poner los conocimientos adquiridos en la práctica, en situaciones reales (Bloxham & Boyd, 2007; Hortigüela et al., 2015). Si el tutor del Prácticum se ciñe únicamente al desarrollo de tareas por parte de sus estudiantes durante sus prácticas, y basa toda su retroalimentación en la calificación de los textos exigidos, el Prácticum será un período de ardua dificultad para el estudiante, al tener qué abordar de manera solitaria el gran esfuerzo de vincular todo lo aprendido de forma teórica, al contexto escolar real, a riesgo de cometer desaciertos que bien se podrían evitar con la debida asesoría y experiencia del tutor. Por ello es necesario transformar los sistemas tradicionales de evaluación, por otros enfocados en el aprendizaje, como la evaluación formativa y compartida (Gutiérrez et al., 2018).

La evaluación formativa es un medio orientado a facilitar que los tutores de Prácticum apoyen la construcción de competencias en sus estudiantes, mediante la unión de la teoría y la práctica a través de la reflexión. Los procesos de evaluación no solo han de servir para calificar los resultados obtenidos por el estudiante, sino que le deben ser útiles para generar competencias aplicables fuera de las aulas universitarias (López, 2013). En este sentido, el modelo de evaluación formativa ha demostrado conducir a resultados positivos para la adquisición de competencias en los estudiantes de Educación Superior (Brown & Glasner, 2003; Hamodi et al., 2018; Hortigüela et al., 2019; Romero et al., 2017). Para conseguirlo, es fundamental la generación de

una reflexión crítica por parte del estudiante, a través de sus observaciones durante el Prácticum, ya que mediante un proceso de introspección, por un lado, y de observación de los compañeros de profesión por el otro, el docente en formación estará construyendo su propia identidad profesional (González et al., 2014) en tanto se llevan a cabo una serie de diálogos que enriquecen su bagaje profesional y producen una mejora significativa en los procesos de aprendizaje (González & Martínez, 2018). Algunos ejemplos reportados años atrás respecto a las actividades reflexivas en el Prácticum de educación, se encuentran en el *Modelo de Supervisión Clínica* (Warner et al., 1977) en el cual el tutor de prácticas adopta un rol de mayor interacción y más centrado en el alumnado; en el *Modelo de prácticas reflexivas de la Universidad de Wisconsin* (Zeichner & Liston, 1999); y en el *Modelo de formación reflexiva ALACT* (Korthagen, 1985).

Más recientemente, en el Prácticum se usa el diario de campo, uno de los instrumentos más potenciadores de reflexión y formación docente (Zabalza, 2008), el cual el tutor debe conseguir que el alumnado utilice de forma propicia, para generar una articulación entre la teoría y la práctica para desarrollar su aprendizaje, y no simplemente como un anecdotario, un medio para la consecución de aprendizajes finales o un medio para rendir cuentas al tutor al final del periodo de prácticas (Brown & Glasner, 2007), sino que se debe orientar a la construcción de un aprendizaje que una la realidad escolar con lo aprendido. A través de este diario, el docente en formación inicial irá narrando sus experiencias en el aula, siendo estos valiosos escritos fuente de información que el propio estudiante podrá consultar con posterioridad, y comparar con textos anteriores o posteriores, al tiempo que servirá al tutor de prácticas de la universidad como una herramienta para conocer el día a día en el centro educativo desde la perspectiva del docente.

El tutor universitario se basará, entre otros medios, en el diario de campo, para entablar diálogos constructivos con el docente en formación inicial, habiendo detectado aspectos importantes que ameriten ser tratados en tutorías presenciales y que darán lugar a aprendizajes mucho más ricos que los que

tendrían lugar sin una base previa en la experiencia narrada por el docente en formación. Otro ejemplo de instrumento que utiliza la metodología narrativa para el desarrollo de la reflexión en el contexto de la evaluación formativa, es el diario corporal docente (González & Martínez, 2018), una combinación entre el diario docente y el diario corporal, que da lugar a reflexiones interesantes por parte del docente en formación inicial que se encuentra cursando la asignatura del Prácticum. González & Martínez (2018) concluyen en su estudio que los diarios corporales docentes son una herramienta potencialmente útil para la evaluación formativa, ya sea desde el punto de vista de la autoevaluación o de la heteroevaluación. Es el propio docente en formación inicial quien elige qué fragmentos del diario mostrará al tutor de prácticas de la universidad, quien podrá valerse de los textos escritos para establecer una comunicación intencionada con el alumno, con el fin de mejorar su práctica docente. Se ha demostrado la efectividad de la reflexión a través de metodologías narrativas de este tipo, en las que el alumno es el verdadero protagonista de su aprendizaje. Chisvert et al. (2018) plantean que el motivo fundamental por el cual estas metodologías ayudan a la disminución de la brecha teoría-práctica, es que el docente en formación inicial va siendo consciente, a través de la redacción del diario, de la existencia de esta brecha, lo que genera una reflexión respecto a la problemática dirigida a la reconciliación entre los conocimientos obtenidos en el aula universitaria y la realidad que observa diariamente en el Prácticum. Será entonces esta reflexión lo que el tutor universitario podrá tomar como base para propiciar un diálogo profundo con el alumno. Estas dinámicas en las que se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje son, en definitiva, los verdaderos elementos de la evaluación formativa.

Las actividades de retroalimentación o feedback entre el tutor del Prácticum y el estudiante, resultan fundamentales tanto para el avance en el complejo camino de articulación entre la teoría y la práctica, como para que la evaluación sea en verdad formativa y fomente el aprendizaje (Brown & Pickford, 2013;

Dann, 2014; Hamodi et al., 2017; Hortigüela & Pérez, 2016; Maclellan, 2001;). A través de ella, el alumnado adquiere un autoconocimiento y desarrolla habilidades reflexivas críticas. El profesorado y el alumnado trabajan a través de procesos dialógicos abiertos, claros y transparentes, donde su comunicación permite al estudiante avanzar en su aprendizaje y tomar consciencia de su relación con los contextos reales (Brown, 2015). En este sentido, a través de los documentos asignados por el tutor de Prácticum, este puede trabajar con su alumnado de forma constante, proporcionándole retroalimentaciones que le permitan la comprensión de su proceso de aprendizaje.

Mediante la evaluación, el alumnado podrá llevar a cabo observaciones y análisis, tanto individuales como en grupo, echando mano de herramientas y metodologías innovadoras durante su periodo de prácticas, de tal forma que pueda ofrecer información de manera constructiva, continua y sistemática a sí mismo y a sus iguales (Wanner & Palmer, 2018). De esta forma, se conseguirá que el alumnado deje de ver la evaluación como una tarea en la cual centrarse para obtener una calificación satisfactoria, y comience a poner el foco en el proceso de aprendizaje a través de ella, lo que le permitirá desarrollar la autorregulación respecto a su propio aprendizaje (García, 2015; Delgado et al., 2018). La autorregulación posibilitará al estudiante extraer los conocimientos generados durante su Prácticum a otros momentos y espacios fuera de la escuela, vivenciando sus aprendizajes en los otros contextos en los que se desenvuelve. Esta situación le ayudará en la unión de la teoría que previamente poseía, con la práctica que ahora está generando, así como en la constitución de su identidad como docente, al poder desarrollar un verdadero aprendizaje en todas sus dimensiones.

CONCLUSIONES

En este manuscrito reflexionamos acerca del uso de la evaluación formativa por parte de los tutores durante la asignatura de Prácticum, para conseguir que sus estudiantes integren la teoría aprendida con los contextos reales. Para ello realizamos un análisis a través de las principales problemáticas en la articulación entre teoría y práctica de los estudiantes durante su formación inicial y durante su Prácticum, lo cual nos lleva a comprender la dificultad que supone poner en práctica en contextos reales toda la base de aprendizajes teóricos adquiridos a lo largo de su formación académica previa. Como aporte a la solución de esta problemática, desarrollamos una reflexión acerca del uso de la evaluación formativa y compartida por parte de los tutores de Prácticum con su alumnado. En esta reflexión se muestran aspectos positivos para vincular la teoría con la práctica a través de la implementación de sistemas de evaluación formativa en las universidades durante las asignaturas de Prácticum. El tutor es un factor fundamental para la unión de la teoría y la práctica, pues a través del feedback debe dirigir a su alumnado a la integración de estos aspectos, potenciando su aprendizaje. Los escritos exigidos al estudiante durante su periodo de prácticas –el diario de campo y la memoria–, adquieren un sentido formativo cuando se construyen desde una evaluación auténtica y orientada al aprendizaje, y que el tutor ha de emplear como potenciadores del proceso de aprendizaje de su alumnado. Para ello debe obviarlos como una mera tarea que el estudiante está obligado a entregar al final de su periodo de prácticas, y utilizarlos como un apoyo para ofrecer retroalimentaciones continuas al alumnado, mediante las cuales este podrá asociar sus conocimientos previos, con sus nuevos aprendizajes en la práctica.

REFERENCIAS

1. Álvarez, C. (2012). La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), 383-402.
2. Barba, J. (2001). Aprendiendo a hacer etnografía durante el prácticum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 42, 177-190.
3. Barba, J., González, G., & Barba, R. (2014) El uso de los diarios del profesorado como instrumento de reflexión-sobre-la-acción. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 405, 55-63.
4. Barba, R. (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, Segovia.
5. Barba, R., Sonllewa, M., & García, N. (2018). “Presencia, participación y progreso”: el aprendizaje basado en proyectos en la trayectoria de una maestra en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 13-25.
6. Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing effective assessment in higher education: a practical guide*. Maidenhead: Open University Press.
7. Bores, D., González, G., & García, A. (2018). Barreras y motivaciones para la participación en una comunidad de práctica virtual de docentes de Educación Física. El caso de (Re)Produce. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 20(2-3), 368-391.
8. Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10.
9. Brown, S., & Glasner, A. (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
10. Brown, S., & Pickford, R. (2013). *Assessing skills and practice*. London: Routledge.
11. Carlson, H. (1999). From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teaches and Teaching: Theory and Practice*, 5(2), 203-218.
12. Chisvert, M., Palomares, D. & Soto, M. (2018). Las metodologías narrativas como activadoras del pensamiento reflexivo. In M. Sabariego (Ed.), *El pensamiento reflexivo a través de las me-*

- metodologías narrativas: experiencias de innovación en educación superior* (pp. 28-33). Barcelona: Octaedro.
13. Cochran, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as a stance: practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
 14. Dann, R. (2014). Assessment as learning: blurring the boundaries of assessment and learning for theory, policy and practice. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21(2), 149-166.
 15. Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V., & Abella, V. (2018). El blog como instrumento de mejora para la autorregulación del aprendizaje del estudiante universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 171-184.
 16. Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement. Practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Oxon: Routledge.
 17. García, A., González, G., & Bores, D. (2018). "I like the idea but...": the gap in participation in a virtual community of practice for analyzing physical education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 34(3), 257-272.
 18. García, A., González, G., Martínez, L., & Rodríguez, H. (2020). Aula extendida: acercando el aula universitaria a los contextos escolares para reducir la distancia "teoría-práctica". *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 563-571.
 19. García, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10.
 20. González, G., Hortigüela, D., & Fernández, J. (2019). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society*, 25(3), 292-304.
 21. González, G., & Martínez, L. (2018). Los diarios corporales docentes como instrumentos de reflexión y de evaluación formativa en el prácticum de formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 185-204.

22. González, G., Barbero, J., Bores, N., & Martínez, L. (2014). (Re) construction of a teacher's identity from his initial training: autobiographical narration. *The Open Sports Science Journal*, 7, 113-120.
23. González, G., & Bores, D. (2014). Estudiando el proceso de configuración de MultiScopic, una red on-line profesional de análisis de la práctica de educación física. *Educación Física y Deporte*, 33(2), 233-258.
24. Greenwood, D., & Levin, M. (2007). *Introduction to action research. Social research for social change* (2nd Ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
25. Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez, Á. (2018). Percepciones de alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la adquisición de competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239.
26. Hamerness, K., Darling, L., & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 358-389). San Francisco: Jossey Bass.
27. Hamodi, C., López, V., & López, A. (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.
28. Hamodi, C., Moreno, J., & Barba, R. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 241-257.
29. Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
30. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
31. Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V., & Ausín, V. (2018). Valoración del aprendizaje obtenido en la formación inicial del profesorado en función del enfoque metodológico. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(2), 183-202.
32. Hortigüela, D., Fernández, J., González, G., & Pérez, A. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective

- physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 220-232.
33. Hortigüela, D., Palacios, A., & López, V. (2019). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933-945.
 34. Hortigüela, D., & Pérez, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879.
 35. Hortigüela, D., Pérez, A., & López, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-5.
 36. Hortigüela, D., Pérez, A., & Moreno, A. (2016). ¿Cómo enseñamos a los futuros docentes?: análisis documental y contraste de percepciones entre alumnos y profesores. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 207-221.
 37. Kemmis, S. (2011). A self-reflective practitioner and a new definition of critical participatory action research. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive inquiry* (pp. 11-29). Dordrecht: Springer.
 38. Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner. Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
 39. Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2015). Critical theory and critical participatory action research. In H. Bradbury (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559-603). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
 40. Khanam, A. (2015). A practicum solution through reflection: an iterative approach. *Reflective Practice*, 16(5), 688-699.
 41. Knight, P. (2005). *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
 42. Korthagen, F. (1985). Reflective thinking as a basis for teacher education. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, IL.
 43. Korthagen, F. (2007). The gap between research and practice revisited. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 303-310.

44. Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68, 83-101.
45. Korthagen, F., & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(3), 4-17.
46. López, V. (2013). Nuevas perspectivas sobre evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 131, 4-13.
47. López, V., Kirk, D., Lorente, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76.
48. López, V., Sonllea, M., & Martínez, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 5-9.
49. Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.
50. Marçal, L. M. (2012). La formación inicial de las educadoras y de los educadores: profesores y profesoras. *Rizoma Freireano*, 12, 1-18.
51. Marcelo, C. (2016). *Estado del arte internacional de los modelos de Formación Inicial Docente: FID*. Universidad de Sevilla. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
52. Martínez, L., Mañeru, J., & Rodríguez, H. (2010). Reflexión crítica y aportaciones de un programa de prácticas para estudiantes especialistas en Educación Física a partir de sus preocupaciones iniciales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(3), 59-73.
53. Mayorga, M., Sepúlveda, M., Madrid, D., & Gallardo, M. (2017). Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España). *Perfiles Educativos*, 39(157), 140-159.
54. Ministerio de Educación y Ciencia (2007a). *Real Decreto/1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. España: El Ministerio.

55. Ministerio de Educación y Ciencia (2007b). *Orden ECI/3854/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. España: El Ministerio.
56. Ministerio de Educación y Ciencia (2007c). *Orden ECI/3857/2007, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. España: El Ministerio.
57. Pascual M., Ponce de León, A., Goicoechea, M., Torroba, M., & Fernández, M. (2010). *Prácticum: orientaciones para el plan de prácticas de la diplomatura de maestro*. Logroño: Universidad de la Rioja.
58. Pérez, M. (2008). Competencias adquiridas por los futuros docentes desde la formación inicial. *Revista de Educación*, 347, 343-367.
59. Pérez, Á. (2010). El desarrollo del prácticum: propósitos, actividades, contextos y agentes. En Á. Pérez (Ed.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en Educación Secundaria* (pp. 121-134). Barcelona: Grao.
60. Pérez, A., Gutiérrez, C., & Hortigüela, D. (2019). ¿Y ahora qué? Futuro de la evaluación formativa en el ámbito universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 335-340.
61. Roca, J., & Marchón, R. (2007). Análisis de la reflexión y preparación para la actividad reflexiva en el prácticum de maestro. *Revista de Educación*, 342, 373-396.
62. Romero, M., Castejón, F., López, V., & Fraile, A. (2017). Formative assessment, communicative competencies and ICT in teachers training. *Comunicar*, 52, 1-12.
63. Rosaen, C., & Florio, S. (2008). The metaphors by which we teach. Experience, metaphor and culture in teacher education. In M. Cochran, S. Nemser & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (3rd ed., pp. 706-731). New York: Routledge.
64. Stenhouse, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heinemann Educational Books.

65. Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.
66. Warner, A., Houston, W., & Cooper, J. (1977). Rethinking the clinical concept in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 28(1), 15-18.
67. Zabalza, M. (2008). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
68. Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64, 123-150.
69. Zeichner, K., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez, J. Barquín & J. Angulo Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, Investigación y Práctica* (pp. 506-532). Madrid: Akal.