



# Procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado de Educación Física

## *Peer assessment processes in the initial training of Physical Education teachers*

-  **Esther Santos-Calero**, Universidad Autónoma de Madrid, España  
([esther.santoscalero@estudiante.uam.es](mailto:esther.santoscalero@estudiante.uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0002-2387-1226>)
-  **Maite Zubillaga-Olague** es docente de la Universidad Autónoma Madrid, España  
([maite.zubillaga@uam.es](mailto:maite.zubillaga@uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-0924-1583>)
-  **Dra. Laura Cañadas** es docente de la Universidad Autónoma Madrid, España  
([laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)) (<https://orcid.org/0000-0003-4179-9018>)

**Recibido:** 2023-09-30 / **Revisado:** 2023-12-07 / **Aceptado:** 2023-12-13 / **Publicado:** 2024-01-01

### Resumen

La implicación del alumnado a través de la coevaluación puede tener importantes beneficios para el desarrollo de las competencias en la formación inicial del profesorado. Por ello, esta investigación se plantea los siguientes objetivos: (i) Conocer las características de los procesos de coevaluación vivenciados por el alumnado durante su formación y la valoración que realizan de dichos procesos; (ii) Valorar la percepción que tienen sobre la utilidad del uso de procesos de coevaluación para el desarrollo de las competencias docentes tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación; y (iii) Valorar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del empleo de procesos de coevaluación para el desarrollo de la competencia evaluadora tras la experiencia de coevaluación. Para ello, se desarrolló un estudio de caso con diez participantes de dos asignaturas dirigidas a la formación docente. En cada asignatura se realizaron tres talleres donde el alumnado debía coevaluar el desempeño de sus pares y darles retroalimentación. La información se recogió a través de una entrevista semi-estructurada al finalizar las asignaturas. Los resultados muestran que el alumnado apenas ha tenido vivencias de este tipo, aunque valora positivamente estos procesos para su aprendizaje, aunque también encuentran dificultades e inseguridad debido a su falta de experiencia. Finalmente, también destacan la importancia de realizar estos procesos en la formación inicial para desarrollar la competencia evaluativa y poder transferir estos aprendizajes a su futuro contexto laboral.

**Palabras clave:** evaluación, formación docente, educación física, coevaluación, competencias, estudiantes.

### Abstract

Student involvement through peer assessment can have important benefits for the development of competences in initial teacher education. Therefore, the aims of this research are: (i) to find out the characteristics of the peer assessment processes experienced by students during their training and their evaluation of these processes; (ii) to value their perception of the usefulness of using peer assessment processes for the development of teaching competences after a peer assessment experience; and (iii) to value their perception of the usefulness of using peer assessment processes for the development of assessment competences after a peer assessment experience. To this end, a case study was conducted with 10 participants in 2 teacher education subjects. In each subject, three workshops were held in which students had to peer assess the performance of their peers and give them feedback. The information was collected through a semi-structured interview at the end of the subjects. The results show that the students had hardly any experience of this kind, although they valued these processes positively for their learning, although they also encountered difficulties and uncertainties due to their lack of experience. Finally, they also emphasise the importance of carrying out these processes in initial training in order to develop assessment competence and to be able to transfer this learning to their future work context.

**Keywords:** assessment, teacher education, physical education, peer assessment, competences, students.

## 1. Introducción

Desde hace más de una década la formación universitaria trata de responder a las necesidades de una formación competencial, buscando formar profesionales capaces de resolver problemas y enfrentarse a situaciones reales que les permitan incorporarse a la vida profesional de manera funcional (Barrientos et al., 2019; Gessa-Perera, 2011; Rodríguez-Gómez et al., 2013). Así, la universidad se convierte en un lugar para reflexionar, desarrollar el pensamiento crítico y compartir experiencias de aprendizaje significativas con el alumnado (Rodríguez-Revelo et al., 2023). En este contexto, por tanto, resulta fundamental un diseño pedagógico que brinde a los estudiantes oportunidades para desarrollar al máximo sus aprendizajes y las competencias que tendrá que poner en práctica en su labor profesional al finalizar su formación inicial (Ponce-Aguilar y Marcillo-García, 2020). Esto resulta de especial importancia en la formación inicial del profesorado, donde el alumnado vivencia unos métodos de enseñanza y evaluación que, posteriormente, podrán ser utilizados en su contexto laboral. Entre estos métodos, la evaluación usada se ha mostrado como un elemento de gran relevancia para potenciar el aprendizaje competencial del futuro profesorado (Barrientos et al., 2019; Cañadas, 2023; Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017; Ibarra y Rodríguez, 2011). La evaluación formativa ha mostrado importantes beneficios en la formación del profesorado, como puede ser el desarrollo de competencias de aprendizaje autónomo, funcional y significativo, y promueve procesos metacognitivos, especialmente a través de la autoevaluación y la coevaluación (Cañadas et al., 2021; López-Pastor et al., 2020; Pascual-Arias et al., 2023). También aumenta la motivación y el rendimiento académico de los agentes implicados, logra una mayor coherencia entre los elementos del programa y la evaluación, y conduce a una renovación de la práctica docente (López-Pastor y Sicilia, 2017; Molina-Soria et al., 2020).

Entre las estrategias dentro de los procesos de evaluación formativa que contribuyen a obtener beneficios en el aprendizaje y formación del alumnado, tenemos los procesos de participación del alumnado, especialmente la coevaluación (Panadero et al., 2023). Esta hace referencia al proceso en el que el alumnado valora la calidad del trabajo de otro compañero o compañera y proporciona un *feedback* sobre su

desempeño (Cañadas, 2022; Rodríguez-Gómez et al., 2013). En este caso, el alumno cumple una doble función la de evaluador y evaluado, siendo en este último caso quien reciba la información y decida cómo utilizarla para mejorar en su propio proceso de aprendizaje (Cañadas, 2022). Son diversas las investigaciones que destacan el potencial formativo de la coevaluación para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Álvarez-Valdivia, 2008; Barrientos et al., 2019; Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017; Pascual-Arias et al., 2023). El uso de estos procesos contribuirá a la mejora autopercebida en los resultados de aprendizaje y en la adquisición de competencias (Filgueira-Arias y Gherab-Martin, 2020). Además, dar al alumnado la posibilidad de evaluar el trabajo de sus pares influye también en su propio proceso de aprendizaje. Esto ayuda a que el alumnado tome conciencia de su propio desempeño en la realización de la tarea y comprenda en mayor profundidad sus errores y necesidades formativas, favoreciendo así la autorregulación (Ponce-Aguilar y Marcillo-García, 2020). De la misma forma, el proceso de coevaluación permite formar al alumnado desde la experiencia y la praxis en la práctica evaluadora, lo que resulta especialmente relevante en el caso de la formación de profesorado dado que será una competencia que tendrá que utilizar en el futuro y que es escasamente abordada desde la formación inicial (Filgueira-Arias y Gherab-Martin, 2020; Gessa-Perera, 2011). Así, podrán transferirse los aprendizajes sobre cómo evaluar a su labor docente (Cañadas, 2023; Hamodi et al., 2017; Molina y López-Pastor, 2017). Por otro lado, el desarrollo de estrategias de coevaluación también tiene beneficios en las interacciones que se dan en el aula, tanto en lo que respecta a las relaciones entre el alumnado como con el propio docente (Álvarez-Valdivia, 2008). Si este proceso se lleva a cabo de manera conjunta y consensuada mejora la comunicación y se trabajan la capacidad de argumentar, criticar, dialogar y reflexionar junto al compañero (Rodríguez-Gómez et al., 2013). Además, de esta forma el profesorado puede conocer el desempeño del alumnado en las tareas tanto individuales como grupales, permitiéndole ser consciente de si está trabajando o no de forma adecuada.

A pesar de los beneficios que el uso de la coevaluación puede tener en la formación del profesorado, su implementación sigue siendo escasa (Cáceres y Chamoso, 2019; Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017). Su uso se suele asociar a momentos o tareas puntuales

con escasa repercusión en la calificación final, predominando la concepción de que es el profesorado el encargado en última instancia de establecer la nota final de la asignatura (Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017). En muchas ocasiones estos procesos son escasamente utilizados por la falta de experiencia del profesorado universitario en su uso, generando incertidumbre la posibilidad de su puesta en práctica (Álvarez-Valdivia, 2008; Rodríguez-Gómez et al., 2013). Por ello, es fundamental seguir indagando en los beneficios que el uso de estos procesos tiene, así como en las formas en que el profesorado los lleva a aula en la formación inicial del profesorado.

## 1.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es analizar la percepción que futuros docentes tienen sobre el uso de procesos de coevaluación durante su formación inicial. Concretamente se busca dar respuesta a:

- Conocer las características de los procesos de coevaluación vivenciados por el alumnado durante su etapa formativa (Educación Obligatoria y Universitaria), así como la valoración que realizan de dichos procesos.
- Valorar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del empleo de procesos de coevaluación para el desarrollo de las competencias docentes tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación.
- Valorar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del empleo de procesos de coevaluación para el desarrollo de la competencia evaluadora tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación.

## 2. Metodología

Se llevó a cabo una investigación de corte cualitativo, concretamente un estudio de casos (Denzin y Lincoln, 2012; Stake, 2006) desarrollado en el curso 2020/2021 en dos asignaturas enfocadas a la formación inicial docente con el objetivo de conocer la percepción del alumnado sobre los procesos de coevaluación durante esta etapa y cómo el uso de este proceso de forma sistemática en estas asignatu-

ras les ha ayudado a desarrollar sus competencias y, en especial, la competencia evaluativa.

Para ello se realizaron tres talleres de evaluación en cada asignatura. Estos se cronometraron en función de los contenidos trabajados. De estos, dos eran individuales y uno grupal. En cada taller se facilitaba al alumnado a través de la plataforma de la asignatura la siguiente información: (i) Explicación de lo que deben realizar en el taller; y (ii) fichas o documentos asociados y necesarios para realizar el taller. Posteriormente, se presentaba al alumnado la actividad de coevaluación de dicho taller. La asignación de la coevaluación se realizaba de forma aleatoria y era anónima, no era conocido a quién se evaluaba ni quién había evaluado. En ellos el alumnado debía evaluar a sus pares siguiendo los criterios facilitados por el profesorado, después recibía retroalimentación del profesorado, tanto sobre la tarea realizada como sobre el proceso de evaluación llevado a cabo y el *feedback* facilitado a los compañeros, para finalmente completar una ficha de reflexión y autoevaluación sobre el proceso desempeñado. Esta incluía ítems relacionados con: (a) tiempo utilizado en realizar la coevaluación; (b) satisfacción con la evaluación cualitativa realizada; (c) satisfacción con la evaluación cualitativa recibida; (d) una reflexión sobre los aspectos que podría mejorar tras la evaluación; (e) elementos que va a profundizar o cambiar de cara a las tareas de evaluación y calificación de la asignatura vinculadas a estos procesos de coevaluación.

## 2.2 Participantes

Participaron diez estudiantes. De estos, seis mujeres cursaban el 4º curso de la titulación de Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Educación Primaria y cuatro hombres el 1º curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Se seleccionó a estos participantes tomando como criterio que hubiesen realizado todas las actividades de coevaluación propuestas en la asignatura, que hubiesen aprobado la asignatura y que, una vez invitados, diesen su consentimiento para participar en la investigación.

## 2.3 Instrumento

Para la recogida de información se utilizó una entrevista semi-estructurada específicamente reali-

zada para esta investigación. La entrevista se realizó al alumnado una vez finalizada la asignatura. Esta incluía preguntas relacionadas con: (a) la realización de procesos de coevaluación de forma previa y en otros contextos y cómo se desarrollaron estos; (b) la utilidad de los procesos de coevaluación utilizados en la asignatura para mejorar el aprendizaje; (c) la importancia de los criterios de evaluación y el conocimiento del contenido para poder llevar a cabo procesos de evaluación; (d) cómo ha afectado esta actividad a su mejora de la competencia evaluativa y si creen que les servirá en un futuro para evaluar a otros. La entrevista fue revisada por dos investigadores/as externos de forma previa a su aplicación.

## 2.4 Procedimiento

Tras la finalización de las asignaturas en enero de 2021 se invitó a participar en la investigación a algunos estudiantes que habían participado de la experiencia de los procesos de coevaluación y que cumplían los criterios indicados previamente. Se les envió un correo informándoles de la finalidad de la investigación, así como de los compromisos que adquirirían ambas partes en la investigación. Una vez aceptaron participar, se concretó una fecha y hora con ellos, realizándose la entrevista en formato online. De forma previa al comienzo de la entrevista se solicitaba consentimiento para poder grabar la entrevista para su posterior transcripción y, una vez aceptaban, se les volvía a informar de las condiciones de participación, así como de las formas en las que se aseguraría la confidencialidad y anonimato de la información reportada, solicitándoles en ese momento su consentimiento verbal. Las entrevistas tuvieron una duración aproximada de entre 30 y 40 minutos. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas y se analizaron.

## 2.5 Análisis de la información

Para analizar la información recopilada, comenzamos con las transcripciones de las grabaciones de las entrevistas. Posteriormente, se siguió un proceso de codificación inductiva. Se elaboró una lista de códigos en función de los temas de la investigación y de la información obtenida de la lectura detallada de la transcripción de las diez entrevistas. Este paso permitió una visión detallada de la información recogida, que posteriormente se analizó. Este se desarrolló sobre una base cualitativa de codificación y categorización de la información. Las frases se tomaron como unidades de codificación. Inmediatamente después, la información se organizó mediante un sistema de codificación abierta, estableciendo los códigos en categorías y subtemas (Vaismoradi et al., 2013). Emergieron nueve subcategorías que se engloban en tres grandes categorías. La primera categoría hace referencia a la experiencia previa del alumnado con procesos de coevaluación e incluye dos subcategorías: (i) Educación formal y formación inicial; y (ii) calificación. La segunda categoría hace referencia a la utilidad de los procesos de coevaluación para mejorar los aprendizajes, englobándose en esta categoría: (i) desarrollo competencial; (ii) aprendizaje entre pares; y (iii) desarrollo personal. Por último, nos encontramos con la utilidad de los procesos de coevaluación para mejorar la propia competencia evaluadora, dividiéndose esta categoría en: (i) criterios de evaluación; (ii) competencia percibida; (iii) transferencia; y (iv) aprendizaje entre pares para el desarrollo de la competencia evaluadora. La tabla 1 muestra la estructura final del análisis tras este proceso y el número de referencias en cada una de ellas.

**Tabla 1.** Códigos de análisis derivados de las entrevistas

Categoría	Subcategorías	Código	Nº Referencias	Definición
Experiencia previa del alumnado en procesos de coevaluación	Educación Formal y Formación Inicial	EFor_FI	15	Experiencias de coevaluación en la Educación Formal y durante la Formación Inicial
	Calificación	Coev_Calif	11	Procesos de coevaluación asociados a calificación

Categoría	Subcategorías	Código	Nº Referencias	Definición
Utilidad de los procesos de coevaluación para el aprendizaje y desarrollo competencial en la asignatura	Desarrollo competencial	Des_Comp	14	Desarrollo de las competencias generales y específicas de la asignatura
	Aprendizaje entre pares	Ap_Pares	10	Beneficios del aprendizaje entre pares a partir de procesos de coevaluación
	Desarrollo personal	DP	15	Desarrollo personal
Utilidad de los procesos de coevaluación para el desarrollo y mejora de la competencia para evaluar	Criterios de evaluación	Ev_CritEv	25	Estructuración de los procesos de evaluación e importancia de los criterios de evaluación
	Competencia percibida	CompPerc	21	Competencia percibida para evaluar a partir de procesos de coevaluación
	Transferencia y desarrollo competencial	Trans_CompEv	21	Transferencia y desarrollo competencial en evaluación a partir de procesos de coevaluación
	Aprendizaje entre pares y desarrollo competencial	Ap_ParesEv	19	Aprendizaje entre pares y desarrollo competencial para evaluar

### 3. Resultados y discusión

Para la presentación de los resultados se va a ir dando respuesta a cada uno de los objetivos específicos propuestos en la investigación. Además, se irán discutiendo dichos resultados de forma simultánea.

#### 3.1 Conocer las características de los procesos de coevaluación vivenciados por el alumnado durante su etapa formativa (Educación Obligatoria y Universitaria), así como la valoración que realizan de dichos procesos

Los participantes de esta investigación indican que sí han realizado otros procesos de coevaluación en etapas como Bachillerato o la Universidad, aunque de forma muy puntual, siendo más escasos aún en etapas previas como Educación Primaria o Secundaria. Generalmente estos procesos han estado basados en la corrección de exámenes o intercambio de opiniones sobre un trabajo o tarea. Los estudios previos realizados al respecto coinciden en esta visión sobre los procesos de coevaluación en la formación inicial del profesorado. Se destaca, por una parte, que estas son estrategias poco utilizadas predominando en estas etapas enfoques más tradicionales de la evaluación (Basurto-Mendoza et al., 2021) aun cuando han mostrado grandes beneficios

para el aprendizaje del alumnado (Ibarra et al., 2012; Ndoye, 2017); y, por otro lado, que en las etapas iniciales es donde menos suelen utilizarse, empezando a verse algunos ejemplos en la etapa universitaria (Antón-Nuño y Moraza-Herrán, 2010; López-Pastor et al., 2012).

Sí, había realizado principalmente en el instituto, en Bachillerato. Y luego en la universidad también habíamos realizado una retroalimentación a nivel de coevaluación, pero había sido todo oralmente. Es decir, por escrito no recuerdo haber hecho ninguno, salvo en el instituto en Bachillerato. (EFor\_FI\_Ent1)

Bueno, seguramente como tal sí que alguna hemos hecho, pero realmente no, yo creo que este estilo no. Pues algún examen que no fuese de gran importancia como que nos lo corregíamos entre nosotros... (EFor\_FI\_Ent3)

Que yo recuerde, no. Bueno, sí que es cierto que, con una profe. [...] Y luego es verdad que sí que nos intercambiábamos el mapa cognitivo que habíamos hecho los unos a los otros, y se lo... o sea, les dábamos un *feedback*, tampoco era como corregir como tal, sabes, un *feedback* de pues, es claro, me sirve para organizar las ideas, lo habéis plasmado bien la información... pero que yo recuerde, poco más. (EFor\_FI\_Ent6)

Sin embargo, destacan que cuando se han utilizado estos procesos en ocasiones previas se ha hecho de forma que el docente se desentendía del proceso, interviniendo únicamente al final para poner una calificación sin tener en cuenta lo valorado por el alumnado. Este es uno de los principales problemas que refleja la literatura, la falta de un proceso coherente y en progresión que permita desvincular la evaluación de la calificación y que el alumnado adquiriera estrategias para usar procesos de coevaluación de forma correcta (Liu y Carless, 2006).

[...] la profesora se encargaba como tú, de revisar qué es lo que habías hecho y cómo te habían evaluado, y ya finalmente era ella quien te ponía la nota, tanto si merecías más nota, como si menos. (EFor\_FI\_Ent10)

[...] el compañero rellenaba un formulario Excel con una calificación del 0-10, que era bibliografía, ha explicado de forma clara el temario, sintetiza bien el contenido, y entonces hacíamos esa retroalimentación, pero es verdad que nunca llegamos a ver lo que nos puntuaban los compañeros, solo lo que decían oralmente al final de la presentación. (Coev\_Calif\_Ent1)

A pesar de ello, los participantes valoran positivamente no tener responsabilidad sobre la calificación en estos procesos, ya que consideran que se puede ver afectado su expediente y que lo que favorece realmente el aprendizaje es la retroalimentación. En este sentido, destacan la necesidad de que estos procesos no se asocien a una calificación, pues tal como exponen Ponce-Aguilar y Marcillo-García (2020) deberían fomentar la reflexión y el desarrollo del sentido crítico de los estudiantes, para poder realizar juicios de valor sobre el propio trabajo y el de los compañeros. De esta forma, se desarrollan procesos de evaluación con mayor objetividad y criterio, compartiendo experiencias que llevan a los estudiantes a evaluar a sus partes sin generar conflictos entre ellos.

Yo creo que, en este caso, por lo menos desde mi punto de vista, el mayor problema que hemos podido tener, que en este caso ha sido una suerte porque no se nos ha presentado ese problema, sería el caso de que mi corrección puntuase para una nota, porque entonces claro, yo ya tengo una mayor presión, y luego la corrección quien la

recibe le puede sentar mejor o peor porque sabe que le está repercutiendo directamente en la nota. (Coev\_Calif\_Ent9)

O sea, pienso que este tipo de actividades de coevaluación al principio por lo menos deben ir sin nota, por qué, pues porque en la Universidad tú ya estás más enfocado a conseguir tu objetivo que es sacarte tu título, y ya piensas en la nota, la nota, en la nota, en la nota... entonces el desvincular esto de la nota creo que es muy importante para aprender de verdad. (Coev\_Calif\_Ent10)

Y sobre todo lo que más me gustó, y creo que por eso mejoramos la parte competencial fue que no estaba asociado a calificación, es decir, que éramos sinceras con el resto porque sabíamos que nuestra opinión no les iba a repercutir negativamente, y entonces era bastante más fácil llegar a unas concreciones o un diálogo que no fuera ficticio, sino que realmente fuera real, porque no nos iba a repercutir en la nota, que es un problema muy grande, yo creo. (Coev\_Calif\_Ent1)

### **3.2 Valorar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del uso de procesos de coevaluación para el desarrollo de las competencias docentes tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación**

En segundo lugar, se percibe que los procesos de coevaluación son de gran utilidad para su aprendizaje y desarrollo competencial. Los participantes destacan que este tipo de procesos permiten focalizar la atención en el contenido que se trabaja con la tarea, reforzando los elementos más importantes. Esto concuerda con estudios previos que indican que estos procesos permiten mejorar los aprendizajes y resultados del alumnado (Cañadas et al., 2021; Gregori-Giralt y Menéndez-Varela, 2017; Vizcaíno-Avenida et al., 2017).

Creo que hay más, te ayuda mucho más a profundizar, a reflexionar más acerca que el contenido, incluso para la propia evaluación final, lo llevabas todo mucho más claro. A mí me ha servido para tener mucho más claros todos los conceptos, todos los contenidos y reforzar eso, e incluso a la hora de hacer el trabajo, claro. (Des\_Comp\_Ent7)

Pero claro, luego venía el ah, pero es que ahora tengo que valorar el de un compañero, así que la estoy recordando, y al leer la suya yo decía, leches y yo aquí, yo aquí, yo aquí puse algo parecido... y yo abría la mía, y hacia la comparativa. Y en base a eso, pues corregía entre comillas, no, o co-evaluaba a ese compañero. Así que creo que sí, al menos a mí en mi experiencia, sí que me ha servido para reforzar esos contenidos, ya no solamente porque al co-evaluar tienes que leer más, porque al final yo me daba cuenta de que las primeras tareas, luego lo fui perfeccionando. (Des\_Comp\_Ent8)

Además, los participantes mencionan que tener este tipo de experiencias les ayuda a asentar los conocimientos y crear espacios con sus pares en los que puedan reflexionar y debatir sobre los contenidos vistos en la materia, para llegar a acuerdos y ver otro tipo de propuestas y planteamientos ante una misma situación. Esta es una perspectiva de gran importancia, dado que, los participantes como futuros docentes deben desarrollar la capacidad de trasladar valoraciones sobre su trabajo al alumnado, así como a asumir las valoraciones que se realicen sobre su trabajo (Gessa-Perera, 2011; Vizcaíno-Avendaño et al., 2017).

Sí. [...] La parte de trabajo en equipo creo que la mejoramos bastante, la competencia intra e interpersonal, y sobre todo el hecho de que al final ellas a lo mejor tenían una perspectiva más concreta en algún ámbito, porque habían trabajado más el frisbee o algún aspecto en el desarrollo de la tabla, y nosotras nos habíamos centrado más en otro. (Des\_Comp\_Ent1).

Entonces, yo creo que esa parte, a mí la cooperación sí que me ha servido para aprender incluso casi más, que hacer la propia tarea. Por eso, porque ya no solo te sirve con contestar, sino saber si está bien o está mal lo que ha puesto el compañero. (Ap\_Pares\_Ent4)

Los estudiantes están de acuerdo en que a través de la coevaluación han podido detectar errores en sus propios trabajos, valorando poder introducir mejoras en posteriores entregas. Esto muestra que el estudiantado, a pesar de recibir *feedback* positivo y *feedback* de mejora sigue centrándose, en estos procesos, únicamente en el error tras la evaluación recibida por el compañero, casi siempre con una perspectiva de mejora.

Pues de cara a ese trabajo final sí me pareció bastante interesante porque tuve esas primeras tomas de contacto, y luego además que creo que ayuda mucho a la retención de estas... de estos ítems que queremos valorar porque si a mí me hacen una corrección, y no tengo la oportunidad de poder hacer otro trabajo donde voy a aplicar esa corrección, a las dos semanas se me ha olvidado. Me ha parecido más interesante una actividad, veo el error, lo intento corregir. En la siguiente, ese mismo error veo si lo he conseguido corregir e intento corregir otro, y de esa manera voy tomando consciencia de esa corrección, de esa evaluación, y de ver cómo estoy mejorando de verdad. (Des\_Comp\_Ent9)

Además se valora positivamente no solamente recibir las correcciones de los compañeros, sino también poder dialogarlas con ellos. Estos procesos les ayudaban a entender el *feedback* y poder resolver dudas, así como comentar discrepancias con las compañeras. Así, el aprendizaje entre pares favorece el intercambio de ideas y opiniones, abriendo espacios de reflexión, análisis crítico y diálogo, que hacen que los estudiantes realicen juicios de valor tanto del trabajo realizado por sus pares, como del propio trabajo, encontrando distintas alternativas, diversidad de pensamientos y argumentos ante una misma situación (Antón-Nuño y Moraza-Herrán, 2010; Gómez-Ruiz y Quesada-Serra, 2017).

Había un espacio para el diálogo entre todas nosotras. Eso nos permitía justamente también hablar y comprender por qué nos estaban diciendo esto. Porque muchas veces y yo hasta el momento, nunca había tenido ese espacio para preguntar por qué me has puesto esto. Y, aparte, justamente, sus comentarios me permitían entender o aproximarme a cómo habíamos planificado una sesión desde un punto de vista que a lo mejor yo no tenía. (Ap\_Pares\_Ent1)

Es decir, a lo mejor yo tenía un pensamiento acerca de x, la otra persona lo ha llevado por otro camino que la ha justificado de tal manera que, oye, a lo mejor te ha abierto otro campo de visión, no, lo ha entendido de otra manera que yo no había entendido. (Ap\_Pares\_Ent4)

Otro de los elementos que destacan los participantes es la inseguridad que sienten al tener que evaluar o ser evaluados por otros. La falta de

experiencia en los procesos de evaluación lleva al alumnado a pensar que sus compañeros y compañeras pueden no tener las habilidades necesarias para realizarlo, y que aquello que les estén trasladando no sea adecuado con respecto al nivel de calidad de la tarea. La falta de entrenamiento o de instrumentos con criterios de evaluación claros puede llevar al alumnado a desconfiar de estos procesos, pensando que va a tener un peso importante la subjetividad de su compañero por no ser un experto en la materia (López-Pastor et al., 2016).

Lo que pasa y lo que te iba a comentar es que yo creo que como en el momento te lo corrige otra persona que, por así decirlo, está a tu nivel de conocimientos, pues yo por lo menos no me quedaba seguro de quién lo tenía bien. Y es verdad que tú después hacías una corrección, o lo revisabas, pero sí que es verdad que como ya es una segunda, como que igual no le pones tanta importancia. Y realmente pues es verdad que lo miras, porque al final también te interesa saber qué te ha puesto el compañero, y más o menos, si concordáis o no, pero no acabas de estar seguro si lo que tú has puesto está bien, si lo que él te ha corregido está bien... y creo que al final sí que puede venir bien por eso, porque casi que le das más vueltas, lo miras más a ver los fallos que te ha puesto y tal. (DP\_Ent3)

Después ya cuando ves, que claro como tú también nos das el feedback sobre nuestra coevaluación, no, pues también vas mejorando, vas viendo si has hecho bien, si por ahí vas bien, si mira es que hay que cambiar cierto aspecto... Entonces bueno, pues al final cuando consigues, cuando ves que lo has conseguido, no, pues cierta... como que me sentía más orgullosa de decir mira pues al final, pues lo he sacado, lo he hecho mejor, peor... bueno, pero lo he podido hacer. Y después bueno según iba avanzando, en la segunda o ya en la tercera, pues como más preparada, con más confianza, más reforzada de puedo hacerlo y más segura. (DP\_Ent4)

Por tanto, la participación en los procesos de coevaluación resulta de gran utilidad entre los estudiantes, ya que toman un rol activo en su propio aprendizaje, siendo conscientes del proceso seguido y grado de desarrollo competencial alcanzado durante y al final del proceso, a partir de una experiencia de evaluación compartida. Los estudiantes destacan que este tipo de procesos permiten interiorizar, com-

prender y asentar los conocimientos, favoreciendo la transferencia de aprendizajes a diferentes contextos y situaciones más complejas.

### **3.3 Valorar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del uso de procesos de coevaluación para el desarrollo de la competencia evaluadora tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación**

Los participantes de esta investigación destacan que para desarrollar la capacidad evaluadora y realizar de forma correcta el cometido solicitado en el proceso de coevaluación contar con una rúbrica o unos indicadores de evaluación facilita realizar de forma correcta el proceso. Ante la inseguridad y respeto que genera este proceso entre los estudiantes, algunos destacan que, queriendo afrontar la tarea de la forma más adecuada y objetiva posible, como destacan Rodríguez-Miguel y Hernández-Yulcerán (2014).

El saber que yo sabía qué tenía que evaluar, es decir, tener una rúbrica, y saber qué era lo que yo tenía que evaluar; y por tanto qué era el resto a lo que tenía que llegar, que tenía que alcanzar, es decir, que ambos teníamos claro, en el proceso de evaluación, cuáles eran los ítems, o cuáles eran los puntos que entre ambos nos íbamos al final a coevaluar. (Ev\_CritEv\_Ent1)

Yo creo que, a lo mejor, de lo primero, darte cuenta de que necesitas haber establecido previamente... O sea, eso siempre nos lo han dicho, siempre se ha quedado como en la teoría de, tienes unos criterios de evaluación, necesitáis como evaluar ítem a ítem... o sea, haberos planteado anteriormente esos criterios. Pero ahora es como que lo he visto claro, que, si no llego a tener esos criterios, hubiera sido muchísimo más complicado. Entonces, saber, o sea, ya vivir, experimentar, que de verdad son necesarios los criterios para evaluar, no, que no es solamente porque sí hay que hacerlo, no. Es que de verdad me ha sido realmente útil, he podido ver que, pues que sí, que era necesario. (Ev\_CritEv\_Ent4)

A mí con los criterios pues me hace sentir más segura, y yo creo que sirve más porque al final estás pendiente de evaluar algo concreto, no, no

como bueno, pues no dejar a la subjetividad un poco libre. Entonces a mí sí que me serviría por ejemplo para fijarme más en una cosa u otra, porque al fin y al cabo yo tampoco soy experta en ese tema, y si no me dices qué tengo que evaluar pues, no sé si lo estoy haciendo bien, si lo estoy haciendo mal...Entonces, a mí sí que me servía más. (Ev\_CritEv\_Ent5)

Por otra parte, la falta de práctica en la aplicación de procesos de evaluación hace que el alumnado se perciba poco competente para ejercer como evaluador. Trabajar en estos procesos en varios momentos a lo largo de la asignatura les ayuda a ganar confianza y a mejorar su competencia para evaluar a los compañeros. Los estudiantes muestran gran respeto por participar en este tipo de procesos, ya que no consideran tener la competencia suficiente para hacerlo y es una tarea bastante compleja y exigente de asumir (Álvarez-Valdivia, 2008; Molina et al., 2022). Sin embargo, resaltan que tener experiencias en procesos de coevaluación genera una mayor motivación, confianza y seguridad (Álvarez-Valdivia, 2008), viendo mejoras en su aprendizaje y competencia para evaluar.

El saber que estás haciendo una coevaluación ya da mucho miedo y angustia, primero, porque ya te están supeditando a una autoridad que tú nunca has tenido hasta el momento, que es la de soy responsable de lo que le voy a decir a alguien para que mejore su práctica educativa, que es una responsabilidad grande. (CompPerc\_Ent1)

Pues eso, que sí que noto mejoría, y con respecto a que luego al final, en la última, era como más fluido, nos salía más fluido a la hora de evaluar. (CompPerc\_Ent6).

Sí, a la hora de evaluar creo que he mejorado, y, de hecho, antes justo de empezar la entrevista, me estoy encargando de hacer la evaluación de una de las materias del colegio, y creo que sí que me ha servido por lo que te decía antes, para ser más objetiva en realmente cómo es esa persona. Sí, yo creo que me ha ayudado en ser objetiva, sí eso es lo que yo creo que más me ha ayudado (CompPerc\_Ent10)

Uno de los aspectos más importantes del uso de estos procesos en la formación inicial del profesorado, es la transferencia que puede tener para su uso

en el contexto educativo en los niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria. Dar oportunidades durante la formación inicial para trabajar la capacidad de evaluar y dar *feedback* beneficiará al futuro profesorado para estar más preparado para utilizar formas alternativas de evaluación más adelante, porque sienten que controlan el proceso y que tienen capacidad para llevarlo a la práctica (Cañadas, 2023; Cañadas y Santos-Pastor, 2021; Hamodi et al., 2017).

Pues creo que son importantes porque a partir de esos criterios, nosotros en un futuro podríamos evaluar nuestros propios criterios, más o menos, siguiendo una base, como... o sea, utilizando esos como base, por si en algún futuro nos dedicásemos a la docencia, utilizarlos como base para evaluar a nuestros alumnos. (Trans\_CompEv\_Ent2)

Entonces, pues me han sido muy útiles tanto para evaluar, pues eso, a mí pares, y como construir un bagaje que en un futuro también me ayude pues a evaluar a mis futuros compañeros si se da el caso, o a mis alumnos, lo que sea. Entonces sí que me ha servido mucho, porque ya te digo, al principio me daba cierto respeto hacer este proceso de evaluación, pero bueno, al final le coges el tranquillo, y ves la utilidad (Trans\_CompEv\_Ent6)

Y bueno, empezando por tus compañeros, pero también estos, pues lo que te he dicho antes, me va a servir yo creo en un futuro para poder evaluar a mis alumnos. O tener una pauta de cómo evaluar, incluso proponer este tipo de coevaluación en un futuro entre mis alumnos, no, que se evalúen. (Trans\_CompEv\_Ent7)

Pero la segunda creo que ha sido muy importante porque hemos tenido trabajo práctico, hemos cogido un recorrido y una experiencia en los términos de evaluación, porque una cosa es saber hacerlo, y otra cosa es hacerlo de verdad. Y al final ahí ha habido muy buen equilibrio porque hemos conseguido herramientas, y hemos conseguido aplicarlas. (Trans\_CompEv\_Ent9)

Finalmente, es fundamental para valorar positivamente la necesidad de realizar procesos evaluativos con un carácter formativo el apoyo de los otros. Los participantes del estudio cuando se sentían respaldados por sus compañeros, tanto de forma interna en la evaluación de un par, como de forma externa por la persona a la que estaban evaluando indicaban

que el proceso había sido más positivo y beneficioso. Como indica Borjas (2011), estos procesos generan gran responsabilidad entre los estudiantes, debiendo desarrollar estrategias cognitivas que permitan resolver determinadas situaciones, yendo más allá de una mera opinión y conocimiento inmediato, y con ello, debatir y contrastar información para crear un aprendizaje compartido.

Sí, sobre todo también por el hecho de hacerlo entre compañeras. [...] A mí personalmente sí que me ayudó, me ayudó a ser más justa. Primero, yo soy muy exigente conmigo misma y con los demás, y entonces muchas veces, encontraba ciertos fallos que mis compañeras me ayudaban de primeras a entenderlo de otra forma u otra aproximación, había un acuerdo, entonces eso ayudaba mucho a la hora de acordar una mejora o acordar unas pautas en mejorar como equipo, y en tener un consenso, que yo creo que el tema del consenso y de ser asertivo, vamos, yo lo mejoré muchísimo. [...] Entonces sí que ayudó a empatizar más. (Ap\_ParesEv\_Ent1)

Al hacerlo en un grupo pues también, pero al ponerlo en común con mis compañeras era como, no sé si más sencillo, pero más llevadero por decirlo de alguna forma” (Ap\_ParesEv\_Ent6).

Yo creo que también el hacer una evaluación nosotros en grupo a otro grupo pues ahí también nos ayudábamos entre nosotras, y también me pareció muy interesante esa aparte de en grupo evaluar a otro grupo, no solamente yo individualmente. Porque al final, bueno, pues compartimos las visiones [...]. (Ap\_ParesEv\_Ent7)

#### 4. Conclusiones

Este estudio buscaba dar respuesta a tres objetivos: (i) Conocer las características de los procesos de coevaluación vivenciados por el alumnado durante su etapa formativa (Educación Obligatoria y Universitaria), así como la valoración que realizan de dichos procesos; (ii) Analizar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del uso de procesos de coevaluación para el desarrollo de las competencias docentes tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación; y (iii) Analizar la percepción que el alumnado tiene sobre la utilidad del empleo de procesos de coevaluación para el desarrollo de la

competencia evaluadora tras el desarrollo de una experiencia de coevaluación. Respecto al primer objetivo, existen pocas experiencias de procesos de coevaluación tanto en la Educación Obligatoria como en la universidad, y las pocas que se han desarrollado en ocasiones iban asociadas a poner una calificación que posteriormente no se tenía en cuenta en la calificación final. Respecto al segundo objetivo, se valora muy positivamente el uso de estos procesos para el desarrollo del aprendizaje, así como las relaciones positivas que generan, aunque muestran gran inseguridad tanto por su competencia para hacerlo correctamente como por la de sus compañeros para evaluarles adecuadamente. Por último, se valora positivamente el uso de estos procesos para aprender a evaluar, y como posibilidad de transferirlo y utilizarlo en su futuro contexto laboral.

#### Apoyos

Este trabajo fue realizado bajo la financiación del contrato FPI-UAM otorgado a Maite Zubillaga-Olague.

#### Referencias bibliográficas

- Álvarez-Valdivia, I. (2008). La coevaluación como alternativa para mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios: valoración de una experiencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 127-140. <https://bit.ly/3ToWbH0>
- Antón-Nuño, A. y Moraza-Herrán, J. I. (2010). Experiencias de coevaluación entre iguales: valoraciones de los alumnos y del profesor. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, (2), 687-693. <https://bit.ly/47dcGJH>
- Barrientos, E., López, V. y Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia en la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Basurto-Mendoza, S. T., Moreira-Cedeño, J. A., Velásquez-Espinales, A. N. y Rodríguez-Gámez, M. (2021). Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 828-845. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2408>

- Borjas, M. (2011). La coevaluación como experiencia democratizadora: caso de un programa de Formación de Formadores. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (15), 94-107. <https://bit.ly/3NpOqg6>
- Cáceres, M. y Chamoso, J.M. (2019). Influencia de un proceso de autoevaluación, coevaluación y evaluación en la formación de profesores en primaria. En E. Badillo, N. Climent, C. Fernández y M. T. González (eds.), *Investigación sobre el profesor de matemáticas: formación, práctica de aula, conocimiento y competencia profesional* (pp. 351-372). Ediciones Universidad Salamanca.
- Cañadas, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en Educación Física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 15(1), 161-176. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.009>
- Cañadas, L. (2023). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 516-532. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Cañadas, L. y Santos-Pastor, M.L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes novales en las clases de educación física en primaria y secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Ruiz-Bravo, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e07), 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa*. Gedisa.
- Figuera-Arias, C. y Gherab-Martin, K. (2020). Aprendizaje en trabajo colaborativo. La coevaluación a través de la revisión colaborativa. *EDU REVIEW. International Education and Learning Review* 8(3), 135-141. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v8.2702>
- Gessa-Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-019>
- Gómez-Ruiz, M. A. y Quesada-Serra, V. (2017). Coevaluación o Evaluación Compartida en el Contexto Universitario: La Percepción del Alumnado de Primer Curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Gregori-Giralt, E. A. y Menéndez-Varela, J. L. (2017). La participación de los estudiantes como evaluadores. Un estudio de las titulaciones universitarias de las artes. *Perfiles educativos*, 39(156), 141-158. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying 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>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. <https://bit.ly/4agZshD>
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G. y Gómez, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092>
- Juan-Calvet, N. (2022). *El feedback formativo y sus efectos en el proceso de construcción del Trabajo Final de Grado*. [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Liu, N.F. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- López-Pastor, V. M., Castejón Oliva, J. y Pérez-Pueyo, A. (2012). ¿Implicar al alumnado en la evaluación en la formación inicial del profesorado? Un estudio de caso de evaluación entre iguales de un examen. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 2(2), 177-201. <http://dx.dou.org/10.4471/remie.2012.09>
- López-Pastor, V. M., Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y Manrique-Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, Á., Barba, J. J. y Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado

- de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <https://bit.ly/48ftZdT>
- López-Pastor, V. M. y Sicilia, Á. (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>
- Molina Soria, M., Pascual-Arias, C., Hortigüela-Alcalá, D. y Fernández-Garcimartín, C. (2022). Análisis de la Percepción del Alumnado sobre su Aprendizaje en Sistemas de Evaluación Compartida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 43-60. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.003%20>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M. (2020). El rendimiento académico y la evaluación formativa y compartida en formación del profesorado. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Ndoye, A. (2017). Peer/self assessment and student learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29(2), 255-269. <https://bit.ly/41jUkFc>
- Panadero, E., Alqassab, M., Fernández, J. y Ocampo, J. C. (2023). A systematic review on peer assessment: intrapersonal and interpersonal factors, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Online First. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2164884>
- Pascual-Arias, C., Molina-Soria, M., López-Pastor, V.M. y Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Participación del alumnado en la elaboración del examen teórico: análisis de resultados. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 379-388. <https://doi.org/10.5209/rced.79327>
- Ponce-Aguilar, E. E. y Marcillo-García, C. E. (2020). Auto-evaluación y coevaluación: una experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencias de la educación*, 6(2), 246-260. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1216>
- Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Saiz, M. S. y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210. <https://bit.ly/3tpTMkF>
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. The Guilford Press
- Vaismoradi, M., Turunen, H. y Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conduction a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15, 398-405. <https://doi.org/10.1111/nhs.12048>
- Vizcaíno-Avendaño, C., Marín-Romero, F. y Ruiz-Ospino, E. (2017). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. *Advocatus*, (28), 141-149. <https://doi.org/10.18041/0124-0102/advocatus.28.892>