

Análisis de las prácticas evaluativas de los docentes: una investigación empírica realizada en las escuelas toscanas de infantil y de “primo ciclo”

David Martínez-Maireles

Mila Naranjo Llanos

Davide Capperucci

Las prácticas evaluativas siempre han sido una asignatura pendiente para los docentes y que presenta ciertas dificultades. Por esta razón, en muchos países han formulado una regulación a nivel gubernamental, concretamente en Italia es mucho más prescriptiva. Sin embargo, este reglamento del proceso de evaluación no siempre coincide con la visión y la puesta en práctica por parte de los docentes. Este artículo efectúa un análisis descriptivo de la práctica evaluativa por parte de los docentes de infantil y de primo ciclo de cuatro institutos comprensivos de la región de la Toscana (Italia). El estudio se centra en tres criterios de diversos elementos evaluativos de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas: la percepción de la importancia, la competencia y el uso. Los resultados más relevantes del estudio, utilizando el cuestionario sobre prácticas evaluativas ActEval¹, muestran una buena alineación entre estos tres criterios. Como conclusión general se acentúa la necesidad de una mayor participación del alumnado en las tres etapas y de coordinación entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo.

Le pratiche valutative sono un aspetto critico per molti docenti a cui si accompagnano non poche difficoltà. Per questo motivo molti paesi a livello governativo hanno elaborato appositi regolamenti, che in Italia sono stati definiti in modo specifico. Nonostante ciò, i regolamenti ordinamentali sui processi valutativi non sempre coincidono con le concezioni e le pratiche messe in atto dagli insegnanti. Questo articolo propone un'analisi descrittiva delle pratiche valutative degli insegnanti di scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione di quattro istituti comprensivi della Toscana (Italia). La ricerca indaga la progettazione e lo sviluppo delle pratiche di valutazione in ambito scolastico rispetto a tre criteri: il grado di rilevanza percepito, in grado di competenza e le modalità d'uso. I risultati più rilevanti della ricerca, ottenuti a seguito della somministrazione del questionario ActEval 1 sulle pratiche valutative, evidenziano un buon allineamento tra i tre criteri individuati. Le conclusioni dello studio hanno fatto emergere la necessità di una maggiore partecipazione degli studenti ai processi valutativi e di coordinamento tra docenti e tra docenti e staff di direzione.

¹ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, in “Revista de Educación”, 362, 2013, pp. 69-104.

Palabras clave: prácticas Evaluativas, planificación Evaluación, innovación evaluación, participación alumnado, competencia evaluadora

Parole chiave: pratiche valutative, progettazione della valutazione, innovazione della valutazione, partecipazione degli studenti, competenza valutativa

1. Introducción

La propuesta de proyectos de mejora e innovación por parte de los gobiernos referentes a educación genera ansiedad e incertidumbre en el colectivo docente, debido a una falta de iniciativas y modelos concretos a desarrollar, además de añadir una regulación, una burocracia y una rigidez organizativa excesiva². Todo ello puede provocar una falta de alineación entre las políticas educativas y las prácticas docentes que obstaculiza la implementación de la innovación³.

En Italia⁴ se promueve una política inclusiva de las prácticas educativas, que afecta las prácticas evaluativas. Durante varios años, las leyes italianas prestan atención a la inclusión y a la alineación del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se impulsa una normativa más prescriptiva sobre el objeto y el desarrollo de las prácticas evaluativas, mientras que la normativa en materia de competencias está menos definida. La coherencia entre los elementos que forman parte del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación les confiere una alineación que se pone al servicio de, por una parte, la comprobación por parte de los docentes del proceso de aprendizaje que han realizado el alumnado y, por otra, la introducción de mejoras en la praxis docentes⁵. Para ello es importante conocer la percepción de los docentes so-

² R. Carballo, E. Congosto y F. J. Fernández-Cruz, *Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*, in M. C. Cardona-Moltó, E. Chine y A. Giner (Ed.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 2013, pp. 846-854.

³ A. Caliskan y C. Zhu, *Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students*, in “Educational Sciences: Theory & Practice”, 20(1), 2019, pp. 20-39.

⁴ Decreto 122/2009; Decreto 80/2013; Decreto legislativo 62/2017; Decreto ministeriale 741/2017; Decreto ministeriale 742/2017; Decreto-Legge 22/2020; Ordinanza 172/2020.

⁵ A. Ciani, L. Ferrari y I. Vannini, *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli, 2020; A. M. Walder, *The preliminary and subsequent stages to integrating peda-*

bre el grado de importancia, de competencia y de uso que confieren a los aspectos de la práctica evaluativa, con un doble objetivo, por un lado, para que sean conscientes de su propia praxis y, por otro lado, para que el equipo directivo tenga una visión clara y realista sobre esas prácticas y las necesidades de sus profesionales para elaborar propuestas de mejoras en la política evaluativa del centro⁶.

El objetivo de este artículo es realizar un análisis descriptivo sobre tres aspectos relacionados con las prácticas evaluativas: la importancia que confieren los docentes a estas prácticas; la competencia que perciben de si mismos de dichas prácticas; y su uso. El estudio se focaliza en los ciclos de infantil, primaria y secundaria I grado de la región de la Toscana. En otras palabras, analizar la percepción de los docentes sobre la importancia, su competencia y el uso de la planificación y el desarrollo (seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora) de las prácticas evaluativas.

2. *Marco teórico*

A lo largo del marco teórico se realizará un recorrido por los cuatro apartados en los que está dividido el instrumento que se utiliza para realizar la aproximación al estudio de las prácticas evaluativas de los docentes: su planificación, el seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora de las prácticas evaluativas.

a) *Planificar la evaluación*

Para un impacto positivo de la evaluación para el aprendizaje sobre el currículum, se tiene que dar un aspecto clave, que la evaluación sea central en la planificación del currículum⁷.

Cizek *et al.*⁸ recalcan que la práctica evaluativa debe estar vincula-

gical innovation: the crux of the matter for the innovator, in “Alberta Journal of educational research”, 60(1), 2014, pp. 22-42.

⁶ J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Luppescu, *Teacher perspectives on evaluation reform*, in “Educational Researcher”, 44(2), 2015, pp. 105-116; M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals’ views and experiences*, in “Educational Administration Quarterly”, 52(5), 2015, pp. 711-753.

⁷ Ofsted, *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*, Londres, Ofsted, 2008.

⁸ G. J. Cizek, A. E. Kosh y E. K. Toutkoushian, *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool*, in “Journal of Educational

da con los conocimientos, las competencias y los objetivos de aprendizaje, ya que sino es así su validez se verá afectada por no tener congruencia ni alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para cerciorarse de ello, estos autores proponen la revisión de tres alineaciones en el sistema educativo. La primera, entre el plan de estudios, que evidencia los contenidos y el proceso de enseñanza, con los objetivos de aprendizaje. La segunda, entre las prácticas evaluativas, que, en base a los objetivos de aprendizaje, posibilitan evaluar el grado de desempeño de competencias y aptitudes, con los estándares de contenido, es decir, el plan de estudios. Por último, la tercera alineación entre las prácticas evaluativas y el proceso de enseñanza realizado.

Por ende, es importante tener en cuenta dos aspectos, el primero, que el programa de evaluación esté planificado con anterioridad para alinearlos y realizar los ajustes posteriores pertinentes al proceso de enseñanza y aprendizaje, y, el segundo, que sea co-construido entre los docentes y entre los docentes y el alumnado para acrecentar su autorregulación e implicación⁹.

Una vez planificadas las prácticas evaluativas como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, deben desarrollarse teniendo en cuenta tres aspectos: el seguimiento del aprendizaje del alumnado, su participación y los procesos de mejora de las prácticas evaluativas.

b) *Realizar un seguimiento del aprendizaje de los estudiantes*

Si la planificación de las prácticas evaluativas se elabora como se ha mencionado, es decir, con la finalidad de alinearlas al proceso de enseñanza y aprendizaje y con la implicación no solo de los docentes sino del alumnado, es necesario en su desarrollo el *seguimiento del aprendizaje del alumnado*, a través de los tres momentos y tipos de evaluación. La evaluación inicial (diagnóstica), la evaluación continua (formativa y formadora) y la evaluación final (sumativa)¹⁰.

Measurement”, 55(4), 2018, pp. 477-512.

⁹ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*, in “Retos”, 37, 2020, pp. 613-619; G. Suárez-Díaz, *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú*, in “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, 18(1), 2016, pp. 166-182.

¹⁰ D. Capperucci (ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milan, Franco Angeli, 2011.

En primer lugar, es importante que la evaluación parta de los conocimientos previos del alumnado, para ello se utiliza la *evaluación inicial (diagnóstica)*. Murillo y Duk¹¹ y Naranjo y Jiménez¹² proponen esta evaluación como el objetivo diagnóstico o momento inicial de la evaluación, que tiene una finalidad triple, a saber: recoger información sobre el nivel de aprendizaje del alumnado en el momento inicial, sus necesidades educativas y formativas con el objetivo de marcar los objetivos de aprendizaje; confeccionar una programación por parte del profesorado en función de ellos; y, finalmente, hacer consciente al alumnado del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, la *evaluación continua (formativa y formadora)* es fundamental para que se construya un proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación que fomente la autonomía y la autorresponsabilidad a los estudiantes¹³. Una evaluación que contribuya con la información necesaria sobre la calidad de las prácticas de enseñanza y aprendizaje para su posterior retroalimentación (*feedback*), y proalimentación (*feedforward*)¹⁴. Esta información aumenta la autorresponsabilidad y la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje actual y futuro¹⁵.

En tercer lugar, si en la *evaluación sumativa (final)* se aumenta la utilización del *feedback* formativo se asocia a las dos tipos de evaluación previas y se pone al servicio de la autorregulación y la autonomía del estudiante¹⁶.

¹¹ F. J. Murillo y C. Duk, *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*, México, OEI-CAEU, 2015.

¹² M. Naranjo y V. Jiménez, *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*, in R. M. Mayordomo, J. Onrubia (Ed.), *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Editorial UOC, 2015, pp. 229-263.

¹³ *Ibidem supra*; R. Trincherò, *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in “Formazione & Insegnamento”, 15(2), 2017, pp. 113-125.

¹⁴ M. S. Ibarra, G. Rodríguez y M. A. Gómez, *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*, in “Revista de Educación”, 359, 2012, pp. 206-231; L. Li y V. Grion, *The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment*, in “All Ireland Journal of Higher Education”, 11(2), 2019, pp. 1-17.

¹⁵ C. Cornoldi, R. De Beni y Gruppo M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020; V. Analí, P. V. Paolini y D. S. Donolo, *Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios*, in “Revista Actualidades Investigativas en Educación”, 17(2), 2017, pp. 1-32.

¹⁶ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *A phenomenographic analysis of the*

c) *Favorecer la participación de los estudiantes en la evaluación*

Por los motivos anteriores, es imprescindible aumentar el grado de *participación del alumnado en las prácticas evaluativas*, puesto que se ve mejorado su rendimiento, sus competencias, su motivación, y aumenta su capacidad de autoorganización¹⁷. Asimismo, se aumenta su consciencia y su responsabilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y la evaluación es más efectiva, como plantean Murillo y Duk¹⁸, si se convierten los criterios de evaluación en criterios de aprendizaje, se comparten con el alumnado y se promueve una evaluación heterogénea, autoevaluación y coevaluación.

Con este fin, la evaluación entre pares tiene un *feedback* con un lenguaje más cercano e inteligible que el del docente, y aporta al alumnado información sobre el rendimiento del otro y sobre el suyo propio. A su vez, aumenta la autonomía del alumnado en su proceso de aprendizaje, promueve la metacognición individual y en equipo, las capacidades de aprendizaje cooperativo y la transferencia de competencias¹⁹.

El aumento de la implicación y orientación del y hacia el alumnado en las prácticas evaluativas incrementa su autorregulación, especialmente mediante la toma de decisiones evaluativas conjuntas, al escoger los objetivos de aprendizaje a evaluar y en su establecimiento y en su aplicación de los criterios de corrección en las tareas evaluativas²⁰. Sin embargo, si no se escucha las necesidades del alumnado y existe una falta de formación o práctica en estos procesos por parte de los docentes, el proceso de evaluación tendrá un enfoque hacia los resultados y no hacia el aprendizaje del alumno²¹.

Optar por favorecer el seguimiento del aprendizaje del alumno y promover el aumento de su participación, obliga a revisar las prácticas evaluativas que se están realizando e introducir mejoras e innovaciones

implementation of competence-based education in higher education, in “Teaching and Teacher Education”, 50, 2015, pp. 1-12; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *Beyond "formative": assessments to enrich student learning*, in “Advanced in psychology education”, 42, 2018, pp. 1-12.

¹⁷ *Ibidem supra*; L. Li y V Grion, *op. cit.*, p. 5.

¹⁸ F. J. Murillo y C. Duk, *op. cit.* p. 4.

¹⁹ C. Adachi, J. Hong-MEng-Tai y P. Dawson, *Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education*, in “Assessment and Evaluation in Higher Education”, 43(2), 2017, pp. 294-306.

²⁰ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *op. cit.* p. 5; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *op. cit.* p. 5.

²¹ A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2.

en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación con la finalidad de ajustarlo y alinearlo.

d) *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Para ello, es la institución quien debe proporcionar oportunidades de intercambio y reflexión conjunta para la *revisión, mejora e innovación en evaluación* para su constante evolución²². Si el equipo directivo promociona estas oportunidades a nivel formal puede aumentar la percepción de competencia en colaboración y coordinación de los docentes, que en el estudio de Quesada *et al.*²³ se valora muy baja. Su percepción aumentaría debido a que el compartir y abrirse a otras opciones de práctica, promociona un trabajo cooperativo entre los docentes fuera y dentro del aula, que puede beneficiar al alumnado, y a su crecimiento profesional y personal²⁴.

Los docentes adjudican gran importancia a las prácticas evaluativas; a pesar de ello, en los estudios de Quesada *et al.* y Völlinger *et al.*²⁵, manifiestan la necesidad de actualizar la formación sobre ellas, para poder aumentar su empleo y su alineación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, esencialmente, si se introducen mejoras en este.

Ahora bien, es indispensable que se promuevan formaciones sobre prácticas evaluativas y procesos de innovación a nivel gubernamental y que, a su vez, el equipo directivo les otorgue importancia y se involucre para que proporcione el tiempo, los espacios y la organización para realizarlas; de lo contrario, será improbable su implementación y su continuidad²⁶.

Por ello, tal como se extrae de los estudios de Kraft y Gilmour o Jiang *et al.*²⁷, es valioso vincular las dimensiones revisadas de las

²² A. Koenen, F. Dochy, I. Berghmans, *ibidem*.

²³ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, in “Revista de Investigación Educativa”, 35(1), 2017, pp. 53-69; Ofsted, *op. cit.* p. 3.

²⁴ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *op. cit.* p. 4; G. Suárez-Díaz, *op. cit.* p. 4.

²⁵ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *ibidem*; V. A. Völlinger, M. Supanc y J. C. Brunstein, *Kooperative lernen in der sekundarstufe*, in “Z Erziehungswiss”, 21, 2018, pp. 159-176.

²⁶ K. Solheim, P. Roland y S. K. Eversvåg, *Teachers’ perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction*, in “Educational Research», 60(4), 2018, pp. 459-477.

²⁷ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2; J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Luppescu, *op. cit.* p. 2.

prácticas evaluativas con tres criterios: el de *importancia*, *competencia* percibida y *uso* de ellas por parte de los docentes. Como ya se ha comentado en la introducción, con la finalidad de conocer la opinión de los docentes sobre las prácticas evaluativas con dos objetivos, aumentar su consciencia sobre su praxis y que el equipo directivo proponga una política evaluativa más alineada a sus necesidades y a la realidad.

3. Metodología

Para responder al objetivo de este artículo de realizar un análisis descriptivo sobre tres aspectos relacionados con las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la región de Toscana (Italia): la *importancia* que confieren los docentes a estas prácticas; la *competencia* que perciben de si mismos de dichas prácticas; y su *uso*, se efectuó un estudio descriptivo de encuesta a través de cuestionario.

3.1 Participantes

En el presente estudio participaron 149 docentes de 4 *istituti comprensivi* (institutos comprensivos) de la región de la Toscana (Italia) repartidos en infantil, primaria y secundaria de I grado como se indica en la tabla 1.

3.2 Instrumento de obtención de información

Para realizar el estudio del nivel de *importancia*, *competencia* percibida y *uso* de las prácticas evaluativas en la Toscana se escogió utilizar el cuestionario ActEval²⁸ sobre las prácticas evaluativas docentes. Este cuestionario está dividido en cuatro dimensiones. La primera, el *diseño y la planificación de la evaluación*; la segunda, *realizar un seguimiento del aprendizaje de los alumnos*; la tercera dimensión es *favorecer la participación del alumnado* en la práctica evaluativa; y, la cuarta y última, *revisar, mejorar e innovar en evaluación*. Cada dimensión está compuesta por un número diverso de ítems que suman un total de 31. Cada ítem se responde con una escala de Likert (1=ninguna; 6=totalmente), a tres criterios: la *importancia* que concede el docente, su *competencia* percibida y el *uso* que realiza del ítem en cuestión.

²⁸ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 1.

Se escogió este instrumento que está dirigido a docentes universitarios, para realizar esta investigación con docentes de infantil, primaria y secundaria de I grado, porque las dimensiones y los criterios que cubre (la percepción de la *importancia*, la *competencia* y el *uso* de la planificación y el desarrollo de las prácticas evaluativas por parte de los docentes), está más estudiado a nivel universitario y aún no existen instrumentos que valoren la agrupación de estos tres criterios y las dimensiones en la práctica evaluativa en el campo de estudio de ciclos educativos inferiores. Además, el cuestionario se ha sometido a un estudio de validez aparente y de contenido con una alfa de Cronbach resultante de 0,9.

3.3 Procedimiento

Primeramente, se contacto con los dirigentes de varios *istituti comprensivi* de la Toscana y respondieron cuatro de ellos. Posteriormente, se realizó una reunión con los directores de cada *istituto comprensivo* para explicar el proyecto y en qué consistiría su participación. Una vez aceptada su participación por los diversos dirigentes, se invitó a todos los docentes de los centros a participar voluntariamente en el estudio.

Se envió entonces el enlace del cuestionario anónimo, con un período de respuesta de un mes que se alargó por tres meses por el Covid-19. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se vaciaron las respuestas y se realizó un análisis descriptivo (media, desviación típica y frecuencia) y un análisis ANNOVA entre etapas educativas con el programa informático SPSS.

3.4 Resultados

En este apartado se presentan los resultados divididos en las cuatro dimensiones del cuestionario. Cada uno de los apartados se divide, en primer lugar, en las tablas de media, desviación típica de cada criterio (*importancia*, *competencia* y *uso*) por cada ítem que compone cada dimensión; en segundo lugar, en las gráficas de la media de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión; y, en tercer lugar, en las tablas de frecuencias de cada criterio por cada ítem que compone cada dimensión. Finalmente, en el último párrafo de este apartado se presentan los resultados más representativos de la aplicación del esta-

dístico de ANNOVA entre los tres criterios y tres etapas escolares (infantil, primaria y secundaria de I grado).

a) *Diseño y planificación de la evaluación*

En los resultados sobre la dimensión *diseño y planificación del proceso de evaluación* se puede observar, como se muestra en las tablas 2, 3, 4 y 5 y la figura 1 colocadas al final del artículo, que en general tienen una distribución bastante regular entre los tres criterios (*importancia, competencia y uso*). Los docentes conciben en la adaptación del proceso de enseñanza para la utilización de medios electrónicos (ítem 19) como muy *importante* (57,8%), y se vislumbra que consideran bastante *competentes* con un 49%, hecho que repercute en su *uso* (48,3%). Sin embargo, los resultados difieren con el ítem 31, sobre el uso de plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación, que se relacionaría con el anterior, que mientras que la mayoría lo considera como bastante *importante* 43% o muy *importante* 36,9%, solo un 36,9% se considera bastante *competente* o con muy poca *competencia*, también un 36,9%, y este hecho repercute en su *uso* que un 35,6% lo usa alguna vez o bastante y un 43,6% lo usa poco o ninguna vez.

En general, en la dimensión de *diseño y planificación de la evaluación* tiene una estabilidad en las tres variables de *importancia, competencia y uso*.

b) *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

En una primera lectura los resultados de la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* (tablas 6, 7, 8 y 9 y figura 2), se puede observar la semejanza de los resultados entre los ítems, no revelando grandes diferencias entre los tres criterios, sino, al contrario la similitud especialmente en los criterios de *competencia y uso*. De esta dimensión se tercia comentar dos ítems que tienen las puntuaciones más bajas. El primero, la utilización de la evaluación para conocer las necesidades del alumnado (ítem 27), que un 60,4% de los docentes le otorgan gran *importancia*, a pesar de que disminuye su propia percepción de su *competencia* (53,1%) y su *uso* (51,7%). El segundo, el ítem 28, utilizar las tareas de evaluación para favorecer el aprendizaje, que sucede lo mismo que en el ítem 27, que los docentes conceden mayor *importancia* (66,5%), cuando la percepción de su

competencia (60,4%) y su *uso* (59,1%) la frecuencia de los resultados es más baja.

También se quiere destacar lo que respecta a aportar información sobre los resultados para que el alumnado pueda modificar y mejorar su ejecución, que son los ítems con mayor puntuación. El ítem 3, sobre la proalimentación, que los docentes se perciben la gran mayoría como muy *competentes* (77,2%), cosa que repercute en un mayor *uso* con una frecuencia de 73,8% que lo usa totalmente. Esto también sucede con el ítem 2, el uso de la retroalimentación (ítem 2), que perciben una *competencia* de 73,8% que también repercute en su mayor *uso* (75,2%).

Destacar también la diferencia en el uso de los tres tipos de evaluación, el gran *uso* de la evaluación final, (ítem 23) que la frecuencia de uso totalmente es de 83,9%, en contra del *uso* de la evaluación inicial (ítem 21) y la evaluación continua (ítem 22), que solo un 61,8% y un 77,1%, respectivamente, la usan de una manera muy habitual.

En suma, en la dimensión *realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado* los resultados se asemejan mucho.

c) *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

En los resultados de la dimensión *favorecer la participación del alumnado en la evaluación*, que se presentan en las tablas 10, 11, 12 y 13 y en la figura 3, cabe destacar ciertas diferencias en diversos ítems. Los docentes consideran el favorecer la participación del alumnado a través de la evaluación entre iguales (ítem 13) y la coevaluación (ítem 14) de mayor *importancia* (63,8%; 50,4% respectivamente), cuando su *competencia* percibida en el ítem 14 es mayor en la sección de bastante con (43,7%), así como su *uso* (45,6%). Si se comparan estos dos ítems con los demás que comprenden esta dimensión, son los que se perciben con menor *importancia*, *competencia* y *uso*. Se debe señalar también que existe una mayor frecuencia en los resultados en favorecer la participación en el diseño (ítem 4; *importancia*=81,9%; *competencia*=64,4%; *uso*=63,7%) que en enseñar a evaluar (ítem 11; *importancia*=69,8%; *competencia*=53,7%; *uso*=53%)

En definitiva, en la dimensión de *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, se puede destacar que es una dimensión en la que los docentes muestran menor *uso*, es decir, que se promueve menos que las otras dimensiones.

d) *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

En los resultados de la dimensión *revisar, mejorar e innovar en evaluación* (tablas 14, 15, 16 y 17 y figura 4), cabe destacar el ítem 30, favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación, que los docentes lo consideran de mucha *importancia*, con una frecuencia 75,2%. Sin embargo, en su *competencia* percibida y *uso* se dividen los docentes entre aquellos que se perciben con una buena *competencia* (59,8%) y que hacen un *uso* más frecuente (51%) con aquellos que se consideran bastantes *competentes*, 35,6% y así hacen un menor *uso* (40,2%).

Como en las demás dimensiones, en esta dimensión de *revisar, mejorar e innovar en evaluación* la *competencia* percibida de los docentes y el *uso* de los diferentes ítems está muy cercana a la *importancia* que conciben los docentes. A pesar de que, como en las otras dimensiones, continua teniendo valores más elevados en el criterio de *importancia*, que la percepción de *competencia* y *uso*.

En general, la dimensión con más dispersión entre los tres criterios es la primera de *diseño y planificación de la evaluación* seguida de la tercera, *favorecer la participación del alumnado en evaluación*, a continuación vendría la cuarta dimensión de *revisión, mejora e innovación de la evaluación* y, por último, la segunda dimensión de *realización del seguimiento del aprendizaje del alumnado* que sería la que tiene los resultados de los tres criterios más alineados.

En los resultados de la aplicación del estadístico de ANNOVA entre los criterios y etapas escolares (infantil, primaria y secundaria de I grado) se han encontrado pocas diferencias significativas. En el criterio de *importancia* del ítem 4, enseñar al alumnado a evaluar, el resultado es de .027 entre etapas. En la etapa de infantil se valora menos el criterio de *importancia*. En el criterio de uso, son dos ítems que muestran una diferencia significativa entre etapas, el ítem 3 (la proalimentación)) con una puntuación de .013, que es también la etapa infantil que presenta menos uso, y el ítem 30 (favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación) con un resultado de .040, sobresaliendo con una diferencia significativa la etapa de secundaria de I grado.

4. *Discusión y conclusiones*

De la autoevaluación por parte de los docentes sobre las prácticas evaluativas se extrae que los tres criterios (*importancia, competencia*

y uso) están bastante alineados entre sí, con muy poca diferencia entre ellos en las diferentes dimensiones. En otras palabras, el nivel de coherencia entre *importancia*, *competencia* y *uso* real es bastante alto. Una de las razones porque esto es así es que existe una prescripción acotada a nivel gubernamental en Italia, que si bien burocratiza más las prácticas, su alineación entre las líneas políticas y las prácticas evaluativas de los centros puede hacer que se ejecuten con éxito, es decir, en coherencia y continuidad con los procesos de enseñanza y aprendizaje²⁹. A su vez, el hecho que la importancia en las diferentes dimensiones de la práctica evaluativa también ayuda a los docentes a replantearse sus prácticas y, en su mayoría, introducir mejoras. Tal como Kraft y Gilmour³⁰ proponen que se pueden introducir mejoras entre los docentes y entre los docentes y el equipo directivo.

Entre los docentes, se percibe la necesidad, principalmente en la etapa de secundaria de I grado, ampliable a las etapas anteriores, de introducir un trabajo más colaborativo y cooperativo entre docentes. Es decir, realizar una co-construcción y una cooperación en la planificación y la realización de las prácticas evaluativas entre docentes. Este hecho los ayudaría a compartir sus diferentes praxis y a abrirse a nuevas maneras de realizarla y/o a afianzar lo que ya se ha realizado y así aumentar su confianza³¹.

Entre los docentes y el equipo directivo, este último debería ofrecer espacios para compartir y también promover esta cooperación entre docentes³² y ofrecer una formación actualizada sobre las prácticas evaluativas para mejorarlas³³ y, a su vez, aumentar el desarrollo profesional de los docentes³⁴.

También sería necesario, como destacan Caliskan y Zhu³⁵, escuchar las necesidades y aumentar la participación del alumnado en las prácticas evaluativas, a través de: su coparticipación; utilizando los diferentes tipos de evaluación; variando las estructuras de participación entre alumnos; y, proporcionando información ajustada en la retroali-

²⁹ R. Carballo, E. Congosto y F. J. Fernández-Cruz, *op. cit.* p. 1; A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2; G. J. Cizek, A. E. Kosh y E. K. Toutkoushian, *op. cit.* p. 3.

³⁰ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2.

³¹ C. Folch, T. Córdoba y D. Ribalta, *op. cit.* p. 4; G. Suárez-Díaz, *op. cit.* p. 4.

³² *Ibidem supra.*; Ofsted, *op. cit.* p. 3.

³³ A. Caliskan y C. Zhu, *op. cit.* p. 2; V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 6; V. A. Völlinger, M. Supanc y J. C. Brunstein, *op. cit.* p. 7.

³⁴ M. A. Kraft y A. F. Gilmour, *op. cit.* p. 2; J. Y. Jiang, S. E. Spote y S. Lupescu, *op. cit.* p. 2; K. Solheim, P. Roland y S. K. Eversvåg, *op. cit.* p. 7.

³⁵ A. Caliskan y C. Zhu, *ibidem*

mentación y la proalimentación. La inclusión de estos elementos beneficia la metacognición individual y en equipos del alumnado, su autoorganización, su rendimiento y su autorresponsabilidad del propio proceso de aprendizaje actual y futuro³⁶. Así como acrecienta su percepción del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación como un todo y pueden introducir nuevas estrategias de regulación³⁷.

Una limitación de este estudio es la diferencia entre participantes entre las tres etapas educativas, que ha sido en menor número en la etapa de infantil. También es importante señalar, como ya se ha comentado, que no existe un instrumento que tenga en cuenta los tres criterios (*importancia, competencia y uso*) en las diferentes dimensiones de las prácticas evaluativas a nivel no universitario. Aunque el instrumento ActEval³⁸ responde muy bien también a las prácticas evaluativas que se realizan en ciclos educativos anteriores al universitario.

Futuros estudios podrían contrastar otras regiones en el mismo país o entre diferentes países para poder también tener una visión sobre las semejanzas y las diferencias en las prácticas evaluativas y qué tipos de mejoras podrían ser introducidas.

Tablas

Tabla 1: Repartición de los docentes participantes por ciclo

	Infantil (3-5 años)	Primaria (6-11 años)	Secundaria de I grado (13 años)	Total
Participantes	17	78	54	149

³⁶ C. Adachi, J. Hong-MEng-Tai y P. Dawson, *op. cit.* p. 6; V. Analí, P. V. Paolini y D. S. Donolo, *op. cit.* p. 5; C. Cornoldi, R. De Beni y Gruppo M. T., *op. cit.* p. 5; L. Li y V. Grion, *op. cit.* p. 5; F. J. Murillo y C. Duk, *op. cit.* p. 4; M. Naranjo y V. Jiménez, *op. cit.*, p. 4; R. Trincheró, *op. cit.* p. 5.

³⁷ A. Koenen, F. Dochy y I. Berghmans, *op. cit.* p.5; K. Kulasegaram y P. K. Rangachari, *op. cit.* p.5.

³⁸ V. Quesada, G. Rodríguez y M. S. Ibarra, *op. cit.* p. 1.

Tabla 2: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
1. Diseñar sistemas y procedimientos de evaluación (determinar qué, cómo y cuándo se evaluará, así como otras especificaciones necesarias para llevar a cabo la evaluación: criterios, actuaciones, instrumentos, etc.).	4,97	1,05	4,58	1,04	4,54	1,06
8. Utilizar procedimientos y técnicas de evaluación coherentes con los diferentes métodos y modalidades de enseñanza universitaria.	5,05	1,11	4,64	1,07	4,50	1,16
9. Dar a conocer los objetivos, estándares y criterios de la evaluación.	4,99	1,13	4,60	1,15	4,52	1,21
15. Relacionar el sistema de evaluación con las competencias y objetivos de la materia y adecuarlo a estos.	4,94	1,14	4,56	1,22	4,42	1,25
18. Construir instrumentos de evaluación.	4,88	1,15	4,35	1,14	4,33	1,09
19. Adaptar la evaluación a contextos de aprendizaje en los que se utilice medios electrónicos (semipresencial; blended-learning, no-presencial; e-learning).	4,60	1,25	4,07	1,26	3,95	1,32
20. Considerar la evaluación de forma integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	5,09	1,08	4,75	1,09	4,75	1,09
25. Dar a conocer el procedimiento de calificación.	5,11	1,03	4,88	1,09	4,78	1,16
31. Utilizar las plataformas y herramientas tecnológicas en el proceso de evaluación (como Moodle, LAMS, Blackboard, etc.).	3,86	1,45	3,30	1,56	3,03	1,56

Tabla 3: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	73,8	22,4	2,6
8	76,5	19,5	4,1
9	73,8	21,5	4,7
15	73,2	22,9	4
18	70,4	26,1	3,3
19	57,8	36,9	5,4
20	77,2	20,8	2
25	78,5	19,4	2
31	36,9	43	20,2

Tabla 4: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	56,4	38,9	4,7
8	60,4	35,6	4
9	59	36,2	4,7
15	59,1	33,6	7,4
18	46,9	61,8	5,4
19	40,3	49	10,7
20	64,4	32,9	2,6
25	73,8	23,5	2,7
31	26,2	36,9	36,9

Tabla 5: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Diseño y planificación de la evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
1	56,3	38,3	5,4
8	55	39,6	5,3
9	53,7	40,3	6,1
15	50,3	41,6	8,1
18	44,3	51	4,7
19	36,9	48,3	14,8
20	63,8	33,6	2,6
25	69,1	26,2	4,7
31	20,8	35,6	43,6

Tabla 6: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
2. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan reflexionar sobre su nivel de logro (retroalimentación).	5,29	0,99	4,92	1,01	4,95	1,08
3. Aportar a los estudiantes información sobre los resultados de la evaluación de tal forma que puedan modificar y mejorar sus ejecuciones (proalimentación).	5,30	0,96	5,05	0,98	4,98	1,02
21. Realizar evaluación inicial.	4,97	1,12	4,72	1,11	4,71	1,18
22. Realizar evaluación continua (mediante el seguimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos).	5,27	1,02	4,99	1,05	5,04	1,08
23. Realizar evaluación final.	5,34	0,95	5,11	1	5,24	0,94
27. Utilizar la evaluación como medio para conocer las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y así poder responder a ellas.	4,66	1,24	4,45	1,15	4,40	1,26
28. Utilizar las tareas de evaluación (realización de ensayos, informes, portafolios, etc.) para favorecer el aprendizaje.	4,77	1,16	4,58	1,17	4,53	1,21

Tabla 7: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	83,9	14,8	1,4
3	82,5	16,7	0,7
21	70,5	26,8	2,7
22	81,2	18,1	0,7
23	81,2	18,1	0,7
27	60,4	34,9	4,7
28	66,5	29,6	6

Tabla 8: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	73,8	23,5	2,6
3	77,2	21,5	1,4
21	63,2	33,6	3,3
22	73,8	24,2	2
23	79,2	19,4	1,3
27	53,1	42,9	4
28	60,4	32,9	6,7

Tabla 9: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
2	75,2	22,1	2,6
3	73,8	24,8	1,4
21	61,8	34,2	4
22	77,1	20,2	2,6
23	83,9	14,8	1,4
27	51,7	40,3	8,1
28	59,1	33,5	7,4

Tabla 10: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
4. Enseñar a los estudiantes cómo evaluar y entrenarlos en ello.	5,17	1,06	4,72	1,10	4,67	1,16
10. Dar a conocer a los alumnos los beneficios de su participación en el proceso de evaluación.	5,01	1,18	4,60	1,16	4,49	1,20
11. Favorecer la participación de los estudiantes en el diseño de la evaluación.	4,85	1,14	4,49	1,11	4,44	1,25
12. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la autoevaluación (evaluación del estudiante o del grupo sobre sus actividades y ejecuciones).	5,10	1,10	4,47	1,12	4,54	1,22
13. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la evaluación entre iguales (evaluación por parte de los estudiantes o grupos de las actividades y ejecuciones de sus compañeros).	4,62	1,34	4,34	1,28	3,99	1,42
14. Favorecer la participación de los estudiantes mediante la coevaluación (profesor y estudiante evalúan de forma consensuada y negociada la actuación o las tareas del estudiante).	4,29	1,377	3,99	1,31	3,78	1,43
16. Acordar o consensuar con los estudiantes qué será objeto de evaluación (determinar qué se va a evaluar: comunicación oral, aprendizaje autónomo, conocimiento de conceptos básicos, etc.).	4,96	1,18	4,72	1,20	4,56	1,27
17. Acordar o consensuar con los estudiantes los criterios de la evaluación (claridad expositiva, relevancia y adecuación de las actividades realizadas autónomamente, precisión terminológica, etc.).	4,95	1,12	4,67	1,15	4,51	1,25
26. Acordar o consensuar con los estudiantes el procedimiento de calificación.	4,79	1,14	4,56	1,14	4,40	1,19
29. Dar a conocer a los estudiantes ejemplos y buenas prácticas de las tareas de evaluación realizadas por otros estudiantes, o bien proporcionar ejemplos modélicos.	4,58	1,22	4,24	1,27	4,05	1,36

Tabla 11: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	81,9	15,5	2,7
10	73,1	23,5	3,3
11	69,8	25,5	4,7
12	75,9	20,8	3,4
13	63,8	26,8	9,4
14	50,4	36,9	12,8
16	71,1	23,5	5,4
17	70,5	26,9	2,7
26	67,1	19,5	3,4
29	61,7	32,2	6

Tabla 12: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	64,4	30,9	4,7
10	59,8	36,3	4
11	53,7	41,6	4,7
12	65,7	29,5	4,7
13	53,7	36,2	10,1
14	38,9	43,7	17,5
16	64,5	29,5	6,1
17	61,7	33,2	4
26	59	37,6	4,7
29	47,6	42,3	13

Tabla 13: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Favorecer la participación del alumnado en la evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
4	63,7	31,5	4,7
10	54,4	40,9	4,7
11	53	40,2	6,7
12	58,4	34,9	6,7
13	44,3	37,6	18,1
14	33	45,6	21,5
16	59	31,5	9,4
17	54,4	39,6	6,1
26	51	41	8,1
29	41,6	44,9	13,4

Tabla 14: Media, desviación típica por ítem y criterio de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Criterio					
	Importancia		Competencia		Uso	
	M	DT	M	DT	M	DT
5. Introducir mejoras en los procesos de evaluación sobre la base del seguimiento de los mismos.	4,98	1,02	4,50	0,99	4,43	1,08
6. Introducir innovaciones en actividad evaluadora.	4,92	1,14	4,46	1,17	4,33	1,21
7. Actualizar los conocimientos sobre evaluación del aprendizaje.	5,19	1,07	4,64	1,19	4,48	1,27
24. Analizar críticamente la información derivada de los procesos de evaluación.	4,99	1,09	4,66	1,12	4,64	1,14
30. Favorecer la colaboración y coordinación entre los profesores en los procesos de evaluación	4,98	10,8	4,56	1,15	4,32	1,30

Tabla 15: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *importancia*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Importancia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	77,2	20,8	2
6	66,4	30,2	3,4
7	80,5	16,1	3,4
24	75,1	21,5	3,4
30	75,1	21,5	3,4

tancia, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Tabla 16: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *competencia*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Competencia		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	57,1	40,2	2,7
6	49	45,7	5,4
7	59	36,2	4,7
24	63,8	30,9	5,4
30	59,8	35,6	4,7

Tabla 17: Frecuencia en tanto por ciento por ítem y criterio, *uso*, dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*

Ítem	Uso		
	Mucha-Totalmente	Alguna-Bastante	Ninguna-Muy poca
5	53,7	42,3	4,1
6	45,6	46,3	8
7	55	37,6	7,4
24	61,1	34,2	4,7
30	51	40,2	8,8

Figuras

Figura 1: Media por criterio de la dimensión *Diseño y planificación del proceso de evaluación*

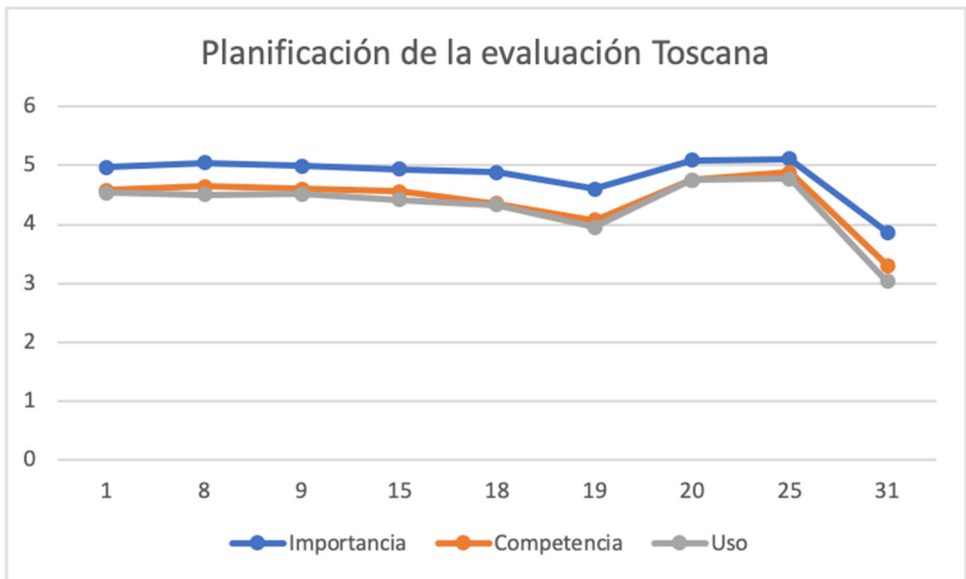


Figura 2: Media por criterio de la dimensión *Realizar un seguimiento del aprendizaje del alumnado*

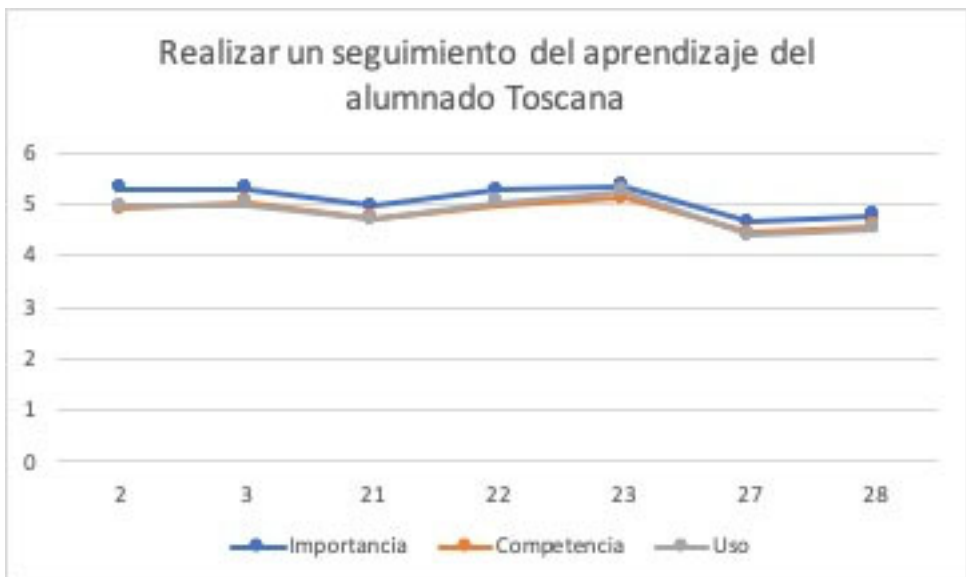


Figura 3: Media por criterio de la dimensión *Favorecer la participación del alumnado en evaluación*

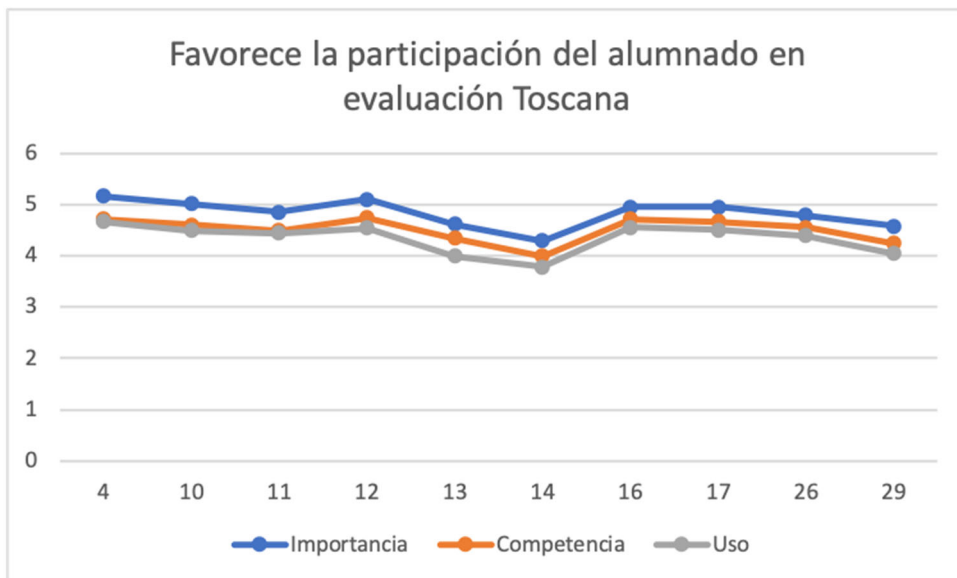
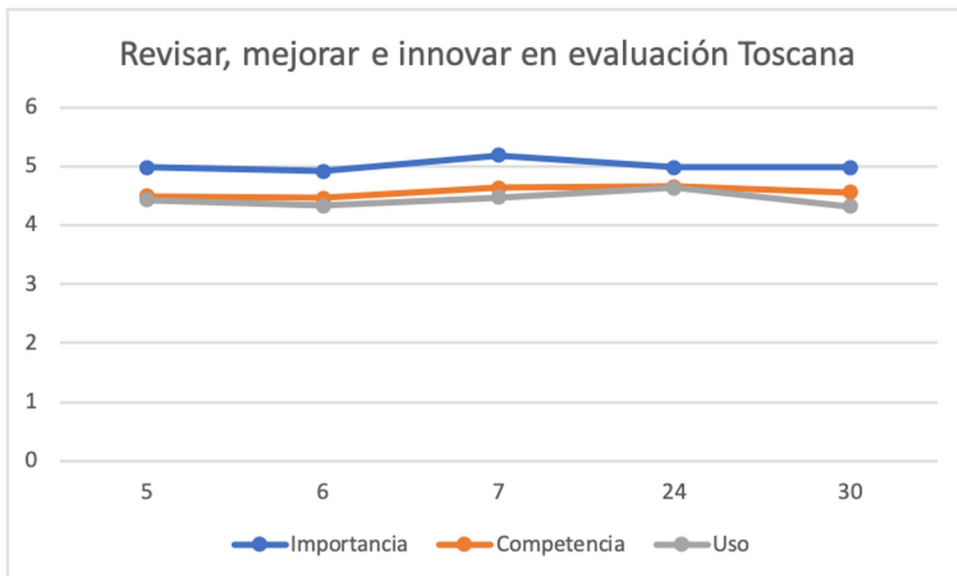


Figura 4: Media por criterio de la dimensión *Revisar, mejorar e innovar en evaluación*



Referencias

Adachi C., Hong-Meng Tai J. y Dawson P., *Academics' perceptions of the benefits and challenges of self and peer assessment in higher education*, in “Assessment y Evaluation in Higher Education”, 43(2), 2017, pp. 294-306, <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1339775>

Anali V., Paoloni P. V. y Donolo D. S., *Creencias de autoeficacia y contextos de evaluación. Un estudio con estudiantes universitarios*, in “Revista Actualidades Investigativas en Educación”, 17(2), <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28144>

Caliskan A. y Zhu C., *Organizational culture and educational innovations in Turkish high education: perceptions and reactions of students* in “Educational Sciences: Theory & Practice”, 20(1), 2019, pp. 20-39, <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.1.003>

Capperucci D. (Ed.), *La valutazione degli apprendimenti in ambito scolastico: promuovere il successo formativo a partire dalla valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2011

Carballo R., Congosto E. y Fernández-Cruz F. J., *Evaluación del impacto de la implementación del modelo de excelencia europeo (EFQM) en el sistema de gestión del centro educativo*, in M. C. Cardona-Moltó, E. Chine y A. Giner (Ed.), *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*, 2013, pp. 846-854

Ciani A., Ferrari L. y Vannini I., *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica. Aspetti teorici e indicazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli, 2020

Cizek G. J., Kosh A. E. y Toutkoushian E. K., *Gathering and evaluating validity evidence: the generalized assessment alignment tool* in “Journal of Educational Measurement”, 55(4), 2018, pp. 477-512, <https://doi.org/10.1111/jedn.12189>

Cornoldi C., De Beni R., y Gruppo M. T., *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 2020

Decreto del presidente della repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 155, 2013, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/07/04/13G00121/sg>

Decreto del presidente della repubblica 22 giugno 2009, n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni ulteriori modalità applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 169*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm 191, 2009, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/dpr122_2009.pdf

Decreto-Legge 8 aprile 2020, n.22, *Misure urgenti sulla regolare conclusione e l'ordinato avvio dell'anno scolastico e sullo svolgimento degli esami di Stato, nonche' in materia di procedure concorsuali e di abilitazione e per la continuita' della gestione accademica*, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 93, 2020, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2020/06/06/20A03081/SG>

Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 62, *Norme in materia di valutazione e certificazione delle competenze nel primo ciclo ed esami di Stato, a norma dell'articolo*

I, commi 180 e 181, lettera i), della legge 13 luglio 2015, n. 107, Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, núm. 112, suppl. núm. 23, 2017, <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>

Decreto Ministeriale 741/2017, de 3 de octubre de 2017, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*, MIUR, 2017, <https://www.miur.gov.it/-/d-m-741-del-3-10-2017-esame-di-stato-conclusivo-del-primo-ciclo-di-istruzione>

Decreto Ministeriale 742/2017, de 3 de octubre de 2017, *Finalità della certificazione delle competenze*, MIUR, 2017, <https://www.miur.gov.it/-/d-m-742-del-3-10-2017-finalita-della-certificazione-delle-competenze>

Folch C., Córdoba T. y Ribalta D., *La performance: Una propuesta interdisciplinar de las áreas de educación física, educación musical y educación visual y plástica en la formación inicial de los futuros maestros*, in “Retos”, 37, 2020, pp. 613-619, <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74187>

Ibarra M. S., Rodríguez G., y Gómez M. A., *La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad*, in “Revista de Educación”, (359), 2012, pp. 206-231, <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092>

Jiang J. Y., Spote S. E. y Luppescu S., *Teacher perspectives on evaluation reform*, in “Educational Researcher”, 44(2), 2015, pp. 105–116, <https://doi.org/10.3102/0013189X15575517>

Kraft M. A. y Gilmour A. F., *Can principals promote teacher development as evaluators? A case study of principals' views and experiences*, in “Educational Administration Quarterly”, 52(5), 2016, pp. 711–753, <https://doi.org/10.1177/0013161X16653445>

Koenen A, Dochy F. y Berghmans, I., *A phenomenographic analysis of the implementation of competence-based education in higher education*, in “Teaching and Teacher Education, 50, 2015, pp. 1-12, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.04.001>

Kulasegaram K. y Rangachari P. K., *Beyond "formative": assessments to enrich student learning*, in “Advanced in Phycology Education”, 42, 2018, pp. 5-14, <https://doi.org/10.1152/advan.00122.2017>

Li L. y Grion V., *The power of giving feedback and receiving feedback in peer assessment*, in “All Ireland Journal of Higher Education”, 11(2), 2019, pp. 1-17, <https://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/413>

Murillo F. J. y Duk C., *Escuelas inclusivas: gestión para el cambio y la mejora. Diplomado en inclusión educativa escuelas inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*, Madrid, OEI-CAEU, 2015

Naranjo M. y Jiménez V., *La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable*, in R. M. Mayordomo y J. Onrubia (Coords.), *El aprendizaje cooperativo*, Barcelona, Editorial UOC, 2015, pp. 229-263

Ofsted, *Assessment for learning: the impact of National Strategy support*. Londres, Ofsted, 2008

Ordinanza ministeriale n. 172, 4 dicembre 2020, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*, MIUR, 2020, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Ordinanza+n.+172+del+4+dicembre+2020.pdf/952ad897-1ff5-03cd-9785-8e46783b1aaa?version=1.0&t=1607111149056>

Quesada V., Rodríguez G. y Ibarra M. S., *Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado*, in “Revista de Investigación Educativa”, 35(1), 2017, pp. 53-69, <https://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>

Quesada V., Rodríguez G. y Ibarra M. S., *ActEval: un instrumento para el análisis y reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario*, in “Revista de Educación”, (362), 2013, pp. 69-104, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-153>

Solheim K., Roland P. y Ertesvåg S. K., *Teachers' perceptions of their collective and individual learning regarding classroom interaction*, in “Educational Research”, 60(4), 2018, pp. 459-477, <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1533790>

Suárez-Díaz G., *Co-enseñanza: concepciones y prácticas en profesores de una Facultad de educación en Perú*, in “Revista Electrónica de Investigación Educativa”, 18(1), 2016, pp. 166-182, <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/786>

Trincherò R., *Nove concetti chiave per un'istruzione informata dall'evidenza*, in “Formazione & Insegnamento”, 15(2), 2017, pp. 113–125, https://doi.org/107346/fei-XV-02-17_11

Völlinger V. A., Supanc M. y Brunstein J. C., *Kooperative lernen in der sekundarstufe*, in “Z Erziehungswiss”, 21, 2018, pp. 159-176, <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0764-0>

Walder A. M., *The preliminary and subsequent stages to integrating pedagogical innovation: the crux of the matter for the innovator*, in “Alberta Journal of Educational Research”, 60(1), 2014, pp. 22-42, <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ajer/article/view/55758>

