



ISSN: 1989-0397

# Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Mayo 2019 - Volumen 12, número 1  
doi: 10.15366/rie2018.12.1

[rinace.net/rie/](http://rinace.net/rie/)  
[revistas.uam/rie](http://revistas.uam/rie)

*Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida  
en Educación*

**UAM** Universidad Autónoma  
de Madrid



# CONSEJO EDITORIAL

## DIRECTOR

F. Javier Murillo

## EDITORA

Nina Hidalgo Farran

## ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

## CONSEJO DIRECTIVO

Marcela Gajardo (Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL)

Sergio Martinic (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Carlos Pardo (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES)

Margarita Poggi (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIFE-. UNESCO, Argentina)

Francisco Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

## CONSEJO CIENTÍFICO

Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.

Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.

Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.

María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.

Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.

Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.

Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.

Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.

Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.

Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.

Carlos Muñoz Izquierdo. Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México.

Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.

Dagmar Raczynski. Asesorías para el Desarrollo, Chile.

Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.

Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.

Guadalupe Ruíz. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.

Alejandra Schullmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.

Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.

Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

# ÍNDICE

## Editorial

**Evaluación Formativa y Compartida en Educación** 5

*Víctor M. López-Pastor, Miriam Sonllewa Velasco y Suyapa Martínez Scott*

## Sección monográfica: Evaluación Formativa y Compartida en Educación

**Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas** 11

*David Hortigüela, Ángel Pérez-Pueyo y Gustavo González-Calvo*

**Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela** 27

*Cristina Pascual-Arias, Víctor M. López-Pastor y Carolina Hamodi Galán*

**La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física** 45

*Fernando Manuel Otero-Saborido y Francisco Javier Vázquez-Ramos*

**Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados** 57

*Lurdes Martínez-Mínguez, Laura Moya Prados, Carolina Nieva Boza y Dolors Cañabate Ortiz*

**¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente** 83

*Miriam Molina y Víctor M. López-Pastor*

**Evaluación de la Conducta Kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física** 101

*Antonio Fraile Aranda, José Luis Aparicio Herguedas, M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín y Sonia Asún Dieste*

**Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación** 119

*Jorge Alberto Moreno Ruiz, Antonia Candela Martín y Patricia Bañuelos Lagunes*

<b>Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena</b>	137
<i>Francisco Javier Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier y Víctor M. López-Pastor</i>	
<b>Comparación del Grado de Satisfacción del Profesorado de Educación Física con la Formación Inicial y la Inserción Profesional</b>	155
<i>Miriam Sonllewa Velasco, Suyapa Martínez Scott y Roberto Monjas Aguado</i>	
<b>Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo</b>	173
<i>Sonia Asún Dieste, Marta Rapún López y M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín</i>	
<b>Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior</b>	191
<i>Laura Cañadas, María Luisa Santos-Pastor y Francisco Javier Castejón</i>	
<b>La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos</b>	209
<i>Beatriz Elena Chaverra Fernández y Juan Luis Hernández Álvarez</i>	

## Editorial:

# Evaluación Formativa y Compartida en Educación

## Formative and Shared Evaluation in Education

Víctor M. López-Pastor \*

Miriam Sonlleve Velasco

Suyapa Martínez Scott

Universidad de Valladolid, España

La evaluación del aprendizaje del alumnado es, sin lugar a dudas, el elemento curricular que más influye en como el alumnado orienta sus procesos de aprendizaje y su trabajo. Por tanto, es el elemento que condiciona todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto si el profesorado somos conscientes de ello, como si no. Por otra parte, en las aulas, claustros y pasillos de los centros educativos, la mayoría de las veces que el profesorado utiliza el término “evaluación” se está refiriendo de forma única o principal al proceso de “calificación”, de “poner notas”. Esto ocurre, fundamentalmente, porque es lo que han vivido durante más de 15 años como estudiantes de primaria, secundaria y universidad, y lo que han seguido viviendo a lo largo de toda su carrera profesional como docentes. Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional. Es fundamental entender que podemos y debemos evaluar sin necesidad de calificar ni poner notas, y que es precisamente cuando hacemos eso cuando la evaluación tiene una mayor repercusión en el aprendizaje de nuestro alumnado.

Este monográfico se centra en esos temas, para lo cual planteamos algunas preguntas: ¿Es posible y deseable llevar a cabo una evaluación formativa en educación? ¿Es conveniente que el alumnado participe en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que participa? ¿Al servicio de quién está la mayor parte del trabajo que realizamos los profesores cuando nuestra evaluación se dirige de forma principal o única a la calificación, a poner notas? Se trata de temáticas que han sido analizadas con profundidad en algunos libros colectivos de la Red de Evaluación Formativa (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

A continuación vamos a realizar un resumen de las temáticas tratadas a lo largo del monográfico.

El monográfico sobre Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en Educación está organizado en cuatro grandes bloques. En primer lugar, una aclaración conceptual sobre la temática de la EFyC y algunos de los errores y confusiones más habituales en la práctica. El segundo bloque, se centra en algunos estudios sobre la temática de la EFyC en etapas no universitarias, que se complementa con el tercer bloque, centrado en experiencias y estudios llevados a cabo en educación superior. Por último, el cuarto bloque gira en torno a las percepciones de estudiantes y egresados sobre aspectos vinculados con la EFyC que han vivido durante su formación inicial en la universidad. Vamos a ir revisando capítulo a capítulo las principales aportaciones realizadas.

---

\*Contacto: [vlopez@mpc.uva.es](mailto:vlopez@mpc.uva.es)

El primer capítulo está escrito por David Hortigüela, Ángel Pérez-Pueyo y Gustavo González-Calvo, y lleva por título: *“Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas”*. Se trata de un trabajo que intenta revisar algunas de las confusiones pedagógicas que surgen durante su puesta en práctica en las aulas, errores que suelen ser habituales y posibles soluciones. Las principales temáticas que aborda son las siguientes: (1) confusión entre evaluación formativa y calificación continua; (2) pensar que el docente puede ser el único origen del feedback para el aprendizaje; (3) que los criterios de evaluación y calificación no sean públicos y claros desde el principio del proceso; (4) no permitir entregas previas para recibir feedback y orientaciones de mejora; (5) como dar el salto a la calificación de una manera pedagógica y formativa; (6) confundir o no diferenciar entre los procedimientos de evaluación y los diferentes instrumentos donde recoger los datos; y (7) utilizar la evaluación con fines puramente académicos.

El segundo bloque está compuesto por cuatro trabajos, que recogen algunos estudios sobre la temática de la EFyC en etapas no universitarias. Dentro de este bloque, el primer artículo está escrito por Cristina Pascual, Víctor Manuel López y Carolina Hamodi, y lleva por título: *“Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela”*. Este trabajo nos presenta el desarrollo de un Proyecto de Innovación Docente en torno a la EFyC que busca la transferencia de conocimiento bidireccional entre universidad y escuela. Esto se lleva a cabo a través de dos líneas de trabajo principales: (a) organizar y desarrollar un seminario internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida en educación, como actividad de formación permanente para el profesorado de todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la universidad. Se trata de un seminario que trabaja mediante ciclos de investigación-acción, con el objetivo de poner en práctica e ir perfeccionando los sistemas de EFyC que desarrolla en sus aulas el profesorado que forma parte del seminario; (b) planificar y poner en práctica sistemas de EFyC en los periodos de prácticas del alumnado de magisterio, a través de diferentes intervenciones (trabajos de fin de grado, proyectos de aprendizaje tutorado, prácticum, etc.).

El segundo artículo lleva por título: *“La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física”*. En este trabajo Otero-Saborido y Vázquez-Ramos analizan los aspectos relacionados con la evaluación en el Área de Educación Física. Para ello realizan un análisis comparado de los currículos vigentes en las 17 comunidades autónomas. Los resultados obtenidos destacan la tendencia a la eliminación de los objetivos de Área, así como el aumento de criterios y estándares de aprendizaje. Cabe resaltar la prácticamente nula existencia de una evaluación educativa para el Área de Educación Física, lo que les lleva a afirmar que la LOMCE ha supuesto un importante retroceso en cuanto a evaluación se refiere.

El tercer artículo del bloque está escrito por Beatriz Elena Chaverra y Juan Luís Hernández, y lleva por título: *“La acción evaluativa en profesores de educación física: una investigación multi-casos”*. Este trabajo muestra cómo aún pervive en el profesorado de Secundaria de Medellín (Colombia) del área de Educación Física, el modelo de enseñanza tradicional, en el que impera la evaluación sumativa y acreditadora. Desde la misma, el profesorado, considerado el principal protagonista del proceso de enseñanza, asume el control de la evaluación y utiliza instrumentos con el fin de registrar las conductas del

alumnado, el cumplimiento de la norma y la consecución de objetivos. Esta postura repercute, especialmente, en el protagonismo otorgado a la calificación, aspecto que impide llevar a cabo una evaluación formativa y tiene sus repercusiones en el aprendizaje del alumnado.

El último artículo de este bloque lleva por título: “¿Evaluó cómo me evaluaron en la facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la práctica como docente”, y está escrito por Miriam Molina y Víctor M. López-Pastor. Se trata de un trabajo que busca analizar si existe transferencia entre la vivencia de sistemas de EFyC durante la formación inicial del profesorado y su aplicación posterior en las aulas de educación primaria cuando se accede a la profesión. Al igual que otros estudios publicados en los últimos años (Barrientos et al., 2019; Córdoba et al., 2018; Hamodí et al., 2017), los resultados parecen indicar que sí existe cierta transferencia entre haber vivido sistemas de EFyC durante la formación inicial y que posteriormente se utilicen en la práctica como maestros de educación física en primaria. También parece claro que los maestros están muy satisfechos con las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en sus aulas. Un resultado no previsto es que la influencia más fuerte a la hora de utilizar sistemas de EFyC en las aulas de primaria es la formación permanente, por lo que parece necesario realizar más investigación al respecto.

El tercer bloque agrupa tres trabajos que giran en torno a experiencias y estudios sobre la utilización de sistemas de EFyC en educación superior. El primer trabajo de este bloque está escrito por Antonio Fraile, José Luis Aparicio, M<sup>a</sup> Rosario Romero y Sonia Asún, y lleva por título: “Evaluación de la conducta kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física”. A través de la puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa, en el que los estudiantes asumen el rol de docentes de expresión corporal, este trabajo muestra como el alumnado toma conciencia del comportamiento no verbal, con la intención de mejorar su práctica docente y la evaluación. Las conclusiones señalan que los estudiantes encuentran diversas dificultades para establecer conductas kinésicas relativas a gestos, comportamientos emblemáticos, muestras de afecto o movimientos adaptadores. Estas dificultades repercuten en la comunicación con su futuro alumnado y, por tanto, en la evaluación. Señalan que es necesario reflexionar, analizar y debatir las formas de comunicación no verbal dentro de la formación inicial del profesorado para mejorar su práctica docente.

El segundo artículo recoge la investigación de Jorge Alberto Moreno, Antonia Candela y Patricia Bañuelos, realizada en México, y titulada: “Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación”. Este trabajo analiza las prácticas de evaluación formativa llevadas a cabo en un aula de estudiantes de Psicología Educativa. La participación del alumnado en un caso clínico, a través de la interacción discursiva y la posibilidad de co-evaluar la experiencia y hacer una autoevaluación de lo aprendido, dan muestras de cómo la participación directa de los psicólogos en formación en el proceso de enseñanza-aprendizaje repercute de forma positiva en su desempeño profesional y en la mejora de sus competencias.

El último artículo del bloque está escrito por Francisco Javier Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier y Víctor López-Pastor, y lleva por título: “Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras cuatro

*años de implementación en una Universidad Pública Chilena*". La principal aportación de este trabajo es que analiza los resultados obtenidos en diferentes experiencias de EFyC llevadas a cabo en una universidad chilena, en unos momentos de fuertes cambios en el sistema universitario del país, sobre el cual existe muy poca evidencia empírica recogida. El objetivo del estudio es conocer la percepción del alumnado tras la aplicación de sistemas de EFyC en cuatro asignaturas. Los principales resultados muestran altas valoraciones respecto a las ventajas de este tipo de sistemas de evaluación y bajas valoraciones respecto a los posibles inconvenientes. Por tanto los datos muestran una alta valoración sobre los sistemas de EFyC por parte del alumnado de formación inicial del profesorado de la universidad en la que se realizó el estudio.

El cuarto bloque agrupa cuatro trabajos de investigación sobre las percepciones de estudiantes y egresados universitarios sobre aspectos vinculados con la EFyC. El primero de ellos está escrito por Miriam Sonlleve, Suyapa Martínez y Roberto Monjas, y lleva por título: *"Comparación del Grado de Satisfacción del Profesorado de Educación Física con la Formación Inicial y la Inserción Profesional"*. Los autores realizan una evaluación sobre la satisfacción de los docentes de Educación Física con la carrera realizada: Magisterio de Educación Física o Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Esta investigación se lleva a cabo analizando tres parámetros: la valoración de la formación inicial recibida, el acceso al mundo laboral y las experiencias como profesionales. Si bien el grado de satisfacción es similar entre hombres y mujeres, los resultados muestran que la carrera escogida es determinante ya que, las competencias prácticas en la formación recibida, los problemas de acceso a la función docente y las sensaciones negativas percibidas en los primeros destinos son aspectos que llevan a los maestros de Educación Física a sentirse menos satisfechos con la carrera que los que estudiaron Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

El segundo artículo del bloque está escrito por Sonia Asún, Marta Rapún y M<sup>a</sup> Rosario Romero, y se titula: *"Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo"*. Este trabajo tiene una aportación fundamental, y es que se centra en analizar uno de los temas más habituales y conflictivos que tiene actualmente la docencia universitaria: los trabajos en equipo y su evaluación. El trabajo en equipo es una competencia muy valorada en el contexto laboral, muy extendido actualmente en la docencia universitaria, pero generadora de muchos conflictos y dudas, especialmente en lo relativo a como evaluar dichos procesos y, sobretodo, como calificarlo. El artículo muestra las percepciones de los estudiantes universitarios sobre la utilización de una EFyC de la competencia de trabajo en equipo durante dos cursos seguidos. Los resultados muestran la eficacia de este tipo de evaluación para elevar los niveles de implicación durante el trabajo en equipo, mejorar el desarrollo de la competencia y reconocer sensaciones de justicia en la calificación. Por otro lado, también se evidencia la complejidad de las relaciones interpersonales durante los trabajos en equipo, la necesidad de mayor apoyo docente ante los conflictos de grupo, la generación de climas negativos para el aprendizaje en determinados perfiles de grupos y algunas incoherencias sobre los procesos de calificación dialogada al final del proceso.

El tercer artículo se titula: *"Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior"*, y está escrito por Laura Cañadas, Marisa Santos-Pastor y Javier Castejón. La investigación se ha llevado a cabo



con un amplio número de docentes y egresados del área de Educación Física y muestra las diferencias entre estos dos grupos de participantes sobre los instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas en la Formación Inicial. El estudio expone cómo los egresados consideran que a lo largo de su trayectoria formativa no vivieron demasiados procesos de calificación participativa, a diferencia de lo que opina el profesorado universitario. Además, el grupo de egresados relaciona la utilización de formas de calificación participativas con la variedad de instrumentos utilizados en la evaluación, mientras que el profesorado considera que esta variedad de instrumentos es la que favorece romper con el modelo de evaluación tradicional.

El artículo del bloque y del monográfico está escrito por Lurdes Martínez-Mínguez, Laura Moya, Carolina Nieva y Dolors Cañabate y lleva por título: “*Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados*”. La investigación refleja las percepciones de profesores, maestros y estudiantes sobre los procesos de Evaluación llevados a cabo en los Proyectos de Aprendizaje Tutorados de dos universidades catalanas. A través de un proceso de evaluación formativa se demuestra cómo los estudiantes son conscientes de los aciertos y errores que tienen en su práctica, aspecto que favorece la adquisición de competencias profesionales y mejora su capacidad crítica. Además, la reflexión conjunta sobre el proceso de aprendizaje seguido de los tres grupos de participantes ha mermado las inseguridades generadas antes de plantear la propuesta, presentándose como ejemplo de una educación orientada hacia la calidad.

## Referencias

- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 37-43.
- Córdoba, T., López-Pastor, V. M. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un docente. *Revista Estudios Pedagógicos (EPED)*, 44(2), 21-38.
- Hamodí, C., López-Pastor, A. T. y López-Pastor, V. M. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.





Sección Temática:

**Evaluación Formativa y Compartida en  
Educación**



## Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas

### But... What do we Really mean by Formative and Shared Assessment?: Usual Confusions and Practical Reflections

David Hortigüela \*<sup>1</sup>  
Ángel Pérez-Pueyo <sup>2</sup>  
Gustavo González-Calvo <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Burgos, España

<sup>2</sup> Universidad de León, España

<sup>3</sup> Universidad de Valladolid, España

Es fundamental reflexionar sobre los fines y posibilidades del uso de la evaluación formativa y compartida (EFyC) en los contextos educativos. Si bien la literatura acerca de sus efectos en diversidad de variables es abundante y prolija, no lo es tanto a la hora de aclarar determinadas confusiones pedagógicas en su puesta en práctica. Esto se hace necesario, más si cabe en la actualidad, donde su difusión ha sido muy elevada en los últimos años. Los objetivos del presente estudio son dos: a) presentar los errores más habituales a la hora de emplear la EFyC y b) establecer reflexiones y consideraciones prácticas para su buena utilización. Los ejes temáticos analizados son: 1) evaluación formativa/calificación continua; 2) el docente como único agente de feedback; 3) no delimitación de los criterios de antemano; 4) no permitir entregas previas; 5) no garantizar el salto a la calificación de manera pedagógica; 6) no asociar procedimientos de evaluación con sus respectivos instrumentos; 7) utilizar la evaluación con fines puramente académicos. Se pretende que este manuscrito sea de especial interés y utilidad para todos los docentes interesados en el ámbito de la evaluación, y como consecuencia en mejorar su práctica educativa. Es preciso recordar que la educación es mucho más que la evaluación, pero sin esta última, sus efectos son más limitantes.

**Palabras clave:** Evaluación formativa y compartida; Reflexión docente; Implicación del alumnado; Aprendizaje activo.

It is fundamental to reflect on the aims and possibilities of the use of formative and shared evaluation (FSA) in educational contexts. Although the literature about its effects on diversity of variables is abundant and tedious, it is not so much at the time of clarifying certain pedagogical errors in its implementation. This is necessary, even more so now, where its dissemination has been very high in recent years. The objectives of this study are two: a) to present the most common confusions when using FSA and b) to establish reflections and practical considerations for its proper use. The topics analyzed are: 1) formative assessment/continuous qualification; 2) the teacher as the only feedback agent; 3) no delimitation of the criteria in advance; 4) not allow previous deliveries; 5) not guarantee the jump to the qualification in a pedagogical way; 6) not to associate evaluation procedures with their respective instruments; 7) use the evaluation for purely academic purposes. It is intended that this manuscript may be of special interest and usefulness for all teachers interested in the field of evaluation, and as a consequence to improve their educational practice. It must be remembered that education is much more than assessment, but without it, its effects are more limiting.

**Keywords:** Formative and shared assessment; Teacher reflection; Involvement of students; Active learning.

---

\*Contacto: [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 28 de diciembre de 2018

1ª Evaluación: 28 de febrero de 2019

2ª Evaluación: 10 de marzo d 2019

Aceptado: 16 de marzo de 2019

## **1. Introducción**

A pesar de que podamos creer que es un tema ya superado, en multitud de ocasiones, cuando hablamos de evaluación, realmente se está hablando de calificación. Esta confusión, que parece no tener demasiada trascendencia, conlleva una serie de actuaciones en el aula no del todo pedagógicas. Como indican Chiappe, Pinto y Arias (2016), el término global de evaluación debería de asociarse al de aprendizaje, y para ello es necesario dotarlo de plena intencionalidad en el proceso de enseñanza. Todo lo calificable debería de ser evaluable pero no todo lo evaluable tiene por qué ser calificable. Esta frase refleja perfectamente las diferencias entre evaluación y calificación, entendida esta última como la delimitación de una nota numérica al finalizar un proceso y sobre la que no se ha constatado intencionadamente el aprendizaje adquirido (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013). Deberíamos de evaluar más y calificar menos, y ya que tenemos que calificar en cumplimiento con los aspectos legales, por lo menos hacerlo garantizando unas condiciones evaluativas previas coherentes (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015a).

Es en esta dicotomía donde cobra especial relevancia la EFyC, definiéndose como el proceso de retroalimentación entre todos los agentes educativos, sin asociarse a una calificación, y con el fin de mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como la propia práctica docente (Gutiérrez, Hortigüela, Peral y Pérez-Pueyo, 2018). Este enfoque evaluativo, que, si bien no es el predominante en el ámbito educativo, ha experimentado un avance notorio en los últimos años. Tanto en el ámbito nacional como en el internacional, son infinitas las experiencias, en todos los niveles educativos, las que han sido difundidas. En concreto, en nuestro país, y a través de la Red de Evaluación Formativa y Compartida, se celebran jornadas anuales y congresos internacionales bianuales en los que participan gran cantidad de docentes en diversidad de ámbitos<sup>1</sup>. A su vez, y desde los centros de formación del profesorado, se han impartido en los últimos años diversidad de cursos vinculados a la evaluación y metodologías activas o la evaluación de las competencias. Esto hace, sin duda, que hablar de evaluación formativa y la implicación del estudiante en su evaluación ya no parezca tan extraño.

Sin embargo, y aunque esto haya supuesto muchos avances respecto a los tratamientos de evaluación más tradicionales, todavía queda mucho por hacer. Es todavía habitual comprobar cómo la evaluación, más bien entendida como calificación, es utilizada por los docentes como herramienta de poder. Además, esto se hace desde una lógica subconsciente imbuida en muchos casos en el propio currículo oculto, partiendo de premisas tan ilógicas como asumidas como la de que el docente es el único que “sabe” (Shepard, Penuel y Pellegrino, 2018). Los docentes reconocen en muchos casos que se sienten mucho más seguros cuando ellos controlan la evaluación del estudiante, y en cierto modo pueden decidir exclusivamente la calificación que merecen. Es coincidente que los que aplican esta lógica también se alejan de la comprensión de la evaluación en sentido más global, no otorgando intencionalidad a la del profesorado y a la del proceso de enseñanza aprendizaje (Serrano, 2010).

---

<sup>1</sup> <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/issue/view/88/showToc>.

Aquí se abre un campo con infinitud de posibilidades, teniendo presente que la evaluación ha de ser compartida y democrática. ¿Cómo queremos que alguien se implique al máximo en algo cuando no puede controlar su proceso de aprendizaje? ¿Cómo queremos que el estudiante sea plenamente consciente de lo que aprende si no le garantizamos el mayor número y mejor calidad de feedbacks posibles? Si de verdad queremos que factores como la autorregulación del trabajo, la autonomía o la metacognición entren en juego, es fundamental que la evaluación sea transparente, clara, y que permita la decisión de todos los agentes que la sustentan, en este caso, dando voz a los estudiantes (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015b). A veces menos, es más, por lo que en muchas ocasiones puede tener más sentido pedagógico demandar un menor número de actividades evaluativas, pero con más trascendencia, y sobre todo, más transversales. Si partimos de la base de que las relaciones sociales a través del diálogo, la creatividad, la reflexión crítica y la colaboración han de estar presentes en nuestras aulas por la trascendencia que tienen en la sociedad actual, hemos de usar la evaluación como herramienta de autoconocimiento y mejora de todos los aspectos educativos (Calkins et al. 2018)

Es por ello que el concepto puro de evaluar debiera de estar asociado al de aprender. Sin una evaluación abierta, clara, participativa y democrática el aprendizaje nunca alcanzará su máximo nivel. Además, hay que destacar que la evaluación, dentro de un sistema educativo, no repercute únicamente en el estudiante, sino que la evaluación de la práctica docente y la del proceso de enseñanza han de estar presentes. No podemos olvidar que, en una sociedad tan cambiante como la actual en relación a la manera de recibir y acceder a la información, la forma de interaccionar con los demás e incluso la manera de concebir los propios fines de la educación formal, los profesionales de la educación hemos de adentrarnos en profundos procesos de reflexión sobre cuál es nuestro rol en el aula. ¿No nos encontramos ante una pirotécnica metodológica constante? ¿Es que si no aplico todas las metodologías no soy tan buen docente o no estoy en la onda de “innovación”? Ante esto, es preciso recordar que la verdadera innovación es la que impacta en nuestras aulas y permite a nuestros estudiantes ser competentes. Eso sí, pensemos en la metodología que pensemos, la evaluación siempre está presente. Depende de cómo la usemos y los agentes que queramos que participen en la misma, así será la verdadera proyección de aquello que enseñemos.

Por lo tanto, y a partir de lo anteriormente comentado, los objetivos del presente estudio son dos: a) presentar los errores más habituales a la hora de emplear la EFyC y b) establecer reflexiones y consideraciones prácticas para su buena utilización.

## **2. ¿Por qué decantarse por aplicar estos procesos evaluativos en el aula?**

Abordaremos este apartado destacando las cinco razones fundamentales por las que, en función de la literatura, es necesario aplicar procesos de evaluación formativa:

- *Permite ser más consciente de lo que se aprende:* no hay aprendizaje si no hay consciencia previa sobre aquello se está trabajando. Para ello, es fundamental delimitar los criterios de evaluación de antemano, e incluso dejar al estudiante que participe en la elaboración de los mismos (Wang, 2017). Del mismo modo, es fundamental tener clara la diferencia entre procedimiento e instrumento de

evaluación, siendo estos últimos las herramientas que permiten plasmar los resultados de aprendizaje, no teniendo por qué asociarse a un número ni por supuesto establecerse en un momento final. Esta idea es imprescindible asociarla a la del concepto de reto educativo, y si es en grupo, mejor. Aquí, el aprendizaje cooperativo juega un papel relevante, entendiendo que, si asumimos tanto la responsabilidad individual como grupal dentro de un proyecto, y si por lo tanto sacamos lo mejor de cada uno, las posibilidades de que se genere motivación intrínseca aumentan considerablemente (Keely, 2016).

- *Capacidad para autorregular el aprendizaje:* la evaluación formativa y la autorregulación van estrechamente dadas de la mano. Las metodologías basadas en la capacidad del estudiante para controlar y decidir sobre sus tiempos de actuación y de trabajo han permitido un mayor impacto educativo (Delgado, Hortigüela, Ausín y Abella, 2018). Esto requiere cambiar el enfoque de actuación en el día a día y la exclusiva dependencia del libro de texto. ¿Por qué un niño tiene que hacer una tarea sistemáticamente para el día siguiente? ¿No puede decidir él sobre el cuándo? ¿Es que nosotros como adultos no organizamos nuestras tareas diarias? La capacidad organizativa del estudiante ya ha demostrado unos mejores resultados de aprendizaje, y para ello los proyectos de trabajo y la evaluación asociada al proceso se tornan claves (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke y Boshuizen, 2015). Pero no nos olvidemos de que tanto el establecimiento de compromisos por parte del alumno y profesor como la asunción de responsabilidades hacia el trabajo es algo indisociable al propio éxito escolar, algo que favorece también la atención individualizada y su posterior intervención hacia las necesidades educativas especiales.
- *Diferentes capacidades y competencias en el aprendizaje:* una de nuestras principales responsabilidades como docentes se encuentra en conseguir transformar capacidades en competencias. Estas competencias demuestran la capacidad de saber solventar problemas, incluso de predecir algunos y actuar en consecuencia. En este sentido, y al entender la evaluación desde un prisma abierto, global y plenamente transversal, se les otorga a los estudiantes los medios para que puedan decidir el grado de implicación individual y de grupo hacia las tareas demandadas, reconociendo tanto sus potencialidades como sus limitaciones (Joughin, Dawson y Boud, 2017). No depende tanto de cuántos contenidos instrumentales se han adquirido en un determinado curso, sino de lo que se es capaz de hacer con los mismos. Para ello, técnicas como las coevaluaciones intra o intergrupales les harán ser conscientes del grado de adquisición de lo aprendido en función de la percepción de los demás, y lo que es más importante, de la manera en la que pueden aplicarlo fuera del aula (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).
- *Diversidad de canales de feedback:* la aplicación de la EFyC amplía el espectro de visión sobre el que se analiza el aula. No solamente es el docente el que da la información, corrige o aconseja, sino que cada integrante tiene la oportunidad de mejorar aquello sobre lo que se esté trabajando. De este modo, y bajo la esencia de grupo, la evaluación, unida al uso de metodologías activas y participativas, permite a cada estudiante dar valoraciones, constructivas y sistemáticas, tanto a su trabajo como al de los demás (Wanner y Palmer, 2018). Esta transparencia



evaluativa favorece el empleo de diferentes canales de retroalimentación: orales, escritos, en vídeo, individuales, grupales..., y lo más interesante, aplicados por todos y todas de manera motivante. Los enfoques más tradicionales de evaluación dejan de lado el avance compartido, el diálogo consensuado y la verdadera interacción, tanto entre estudiantes como entre docente y discentes, algo que no tiene demasiado sentido en la concepción educativa actual.

- *Mejora de la práctica docente:* es de especial relevancia remarcar que la EFyC no se enmarca únicamente en el alumnado. Además, esto es debido a una principal y categórica razón: porque la evaluación nunca debiera de hacerlo. Si entendemos la evaluación como la manera más efectiva para mejorar los procesos educativos, debiéramos de valorar de un modo sistemático cuál es el verdadero impacto que nuestra docencia tiene en los estudiantes, y, por ende, cómo nosotros podemos mejorar nuestra docencia (Wei, 2014). Procedimientos como la observación sistemática y los intercambios orales con los alumnos, e instrumentos como rúbricas, escalas de valoración u hojas de registro, pueden favorecer el conocimiento y el intercambio de información sobre variables como la motivación del estudiante, el clima de grupo, el control sobre el aula, la percepción de lo aprendido y/o las dificultades para desarrollar ciertos contenidos. Si para aprender se necesita una buena fuente de enseñanza, impartida bajo un sistema educativo de calidad, es necesario tener abiertos diversos canales de retroalimentación para seguir avanzado de un modo colaborativo (Hortigüela, Palacios y López-Pastor, 2018).

### 3. Algunos errores más habituales

Atendiendo de nuevo a la literatura existente sobre la temática, y una vez destacadas las ventajas de aplicar sistemas de EFyC en el aula, se presentan a continuación los siete errores más habituales a la hora de aplicar estos procesos. Es pertinente tenerlos en cuenta, ya que, si los cometemos, además de desvirtuar la evaluación como elemento de aprendizaje, estaremos quebrantando la esencia educativa que tantos beneficios ya ha demostrado científicamente.

1. *Evaluación formativa/calificación continua:* para empezar, evaluación formativa y continua no es lo mismo, y es algo que suele confundirse habitualmente. El problema es que se están mezclando dos criterios diferentes. Si atendemos al momento en el que se desarrolla la evaluación hablamos de inicial, continua y final. Si nos referimos al para qué de la evaluación nos encontramos con la diagnóstica, formativa y sumativa. Es atendiendo al para qué donde la evaluación cobra toda su dimensión, ya que nos permite intervenir en relación a la misma. Definida con anterioridad la evaluación formativa, otra confusión habitual suele ser asociarla a la evaluación continua, o lo que es peor, a la calificación continua. Una evaluación continua es por ejemplo el típico examen parcial, que, si se aprueba resta materia para el siguiente, pero no tiene por qué atender a un análisis de los errores para la mejora. Sin embargo, la EFyC atiende exclusivamente a esa retroalimentación para, sin asociarse a una calificación, buscar dos fines fundamentales: a) ser consciente de los puntos fuertes y débiles de lo trabajado y b) establecer los

- mecanismos y las herramientas de actuación para alcanzar esa mejora (Purcell, 2014).
2. *El docente como único agente de feedback*: aunque muchos docentes parezcan tener claro el uso sistemático y los fines de la EFyC, no la abordan bajo la participación democrática de los agentes educativos que la integran (Lorente-Catalán y Kirk, 2014). En este sentido, y aunque sí que utilizan la retroalimentación, desde un enfoque constructivo, para la mejora del conocimiento, siguen siendo ellos como profesores los que llevan el mayor peso (en muchos casos exclusivo) de dichos feedbacks. Sin embargo, esta pierde fuerza cuando no está integrada e interrelacionada con la de los estudiantes (Alcaraz, Navas y Solac, 2012). Así, a la combinación entre la autoevaluación individual y/o en grupo la coevaluación intra y/o intergrupala y la heteroevaluación del docente es denominada como evaluación triádica. Para poder desarrollarla, es necesario tener dos aspectos fundamentales en cuenta: a) que se lleve a cabo a través de procesos de EFyC y b) que se realice en un mismo instrumento de evaluación (rúbrica, escala de valoración, lista de control...) atendiendo a un procedimiento de evaluación concreto.
  3. *No delimitación de los criterios de antemano*: quizás este se convierta en uno de los errores que, si no es realizado con plena consciencia y transparencia, tenga más efectos negativos en la docencia, y como consecuencia en la evaluación (Alonzo, 2018). Cualquier tipo de retroalimentación carece de sentido y efecto si no se estructura bajo un conocimiento previo de lo que se demanda. Esto parece obvio, pero la realidad no refleja lo mismo. Si bien la observación sistemática es uno de los principales procedimientos de evaluación para controlar y garantizar el proceso de enseñanza, una mala comprensión y uso del mismo puede tener consecuencias nefastas. ¿Se siguen poniendo las notas a ojímetro? ¿Conoce el estudiante los instrumentos con los que será evaluado? ¿Participa en los mismos a lo largo del proceso? Que el docente conozca la evolución del alumnado no está reñido con el uso de instrumentos conocidos y trabajados de antemano. Afirmaciones como “yo con verles ya se lo que aprenden” o “es que no se ha esforzado lo suficiente” (sin delimitar a lo que nos referimos con esfuerzo) no nos permiten avanzar hacia un sistema educativo abierto, democrático y transparente para todos. Si bien parece que en los últimos años el uso de instrumentos de evaluación por parte del docente es más extendido, no lo es así la intencionalidad en uso. Hemos pasado de una época en la que no se usaba ningún instrumento a otra en la que suelen utilizarse, pero sin tener siempre en cuenta al alumnado para su interiorización y trabajo. ¿De qué sirve que el docente utilice una rúbrica para evaluar y calificar un trabajo si no se permite durante el proceso que esta sea utilizada mediante procesos de evaluación formativa? A mayor utilización, mayores posibilidades de que exista consciencia sobre lo que se va trabajando, y como consecuencia, mayores niveles de aprendizaje adquirido (Wilkie, 2016).
  4. *No permitir entregas previas*: la aplicación de EFyC tiene que garantizar la emisión de feedbacks periódicos y efectivos. Entendemos por efectividad aquellos que son asumidos por el sujeto que ejecuta las tareas. Bajo este prisma de visión es necesario buscar tareas de calidad asociadas al desarrollo de competencias. Cano (2008) indica que, en diversidad de ocasiones, y debido al cumplimiento cultural y subconsciente del currículo, los docentes demandan un exceso de tareas de escasa

relevancia en el aprendizaje competencial del estudiante (Ashgar, 2010). Ante esto, una buena tarea debiera de cumplir por lo menos estos tres requisitos: a) que suponga un reto para el estudiante, favoreciendo así la motivación intrínseca para su resolución; b) que favorezca la colaboración y el diálogo entre iguales y c) que conexione con las demandas sociales, siendo transferible a diversidad de ámbitos. Todo esto ha de ser articulado mediante la revisión previa del trabajo realizado, con el fin de garantizar que todo se esté desarrollando adecuadamente, y si no es así, poner herramientas para la reconducción. Hay que tener presente que estas entregas previas a la calificación final, recomendable al menos hacer dos, pueden ser de todo tipo: escritas, orales, audiovisuales...lo que da más valor aún si cabe a la evaluación formativa.

5. *No garantizar el salto a la calificación de manera pedagógica:* en determinadas ocasiones, y aunque algunos docentes realizan procesos de evaluación formativa de manera periódica, existe cierta desconexión entre esta y el salto a la calificación. Es de suma importancia encontrar la linealidad en los procesos de evaluación (Grosas, Raju, Schuett, Chuck y Millar, 2016). Suele ser habitual utilizar procesos de calificación finales sin haber establecido las condiciones evaluativas acordadas previas, lo que supone una incoherencia en el proceso de enseñanza y la generación de lagunas de aprendizaje a diversos niveles. En esta línea, puede incurrirse en algunos aspectos discordantes, como aplicar procesos de EFyC en determinados procedimientos de evaluación y luego pasar a la calificación sin tener presente los acuerdos tomados previamente (Hortigüela, Fernández-Río, Castejón y Pérez-Pueyo, 2017). Para evitar esto, es imprescindible que los compromisos alcanzados entre estudiantes y docente en las retroalimentaciones establecidas tengan una repercusión a la hora de pasar a la calificación. Así, técnicas como el reparto de notas o la calificación dialogada han de estar sustentadas bajo principios y acuerdos coherentes en función de la responsabilidad adquirida por el estudiante.
6. *No asociar procedimientos de evaluación con sus respectivos instrumentos:* si ya dejamos clara la diferencia entre ambos, es importante establecer metodologías que permitan asociarlos. En primer lugar, es necesario tener presente que cada procedimiento de evaluación ha de tener asociado un instrumento, de este modo sabemos con qué herramientas daremos la retroalimentación y podremos dar el salto a la calificación final. Es el uso del instrumento lo que marca la diferencia en relación a la adquisición de procesos metacognitivos por parte del estudiante (Klenowski, Askew y Carnell, 2006). Estos instrumentos, pueden ser de diferentes tipos y usados a través de distintas vías, analógicas o digitales. Los más conocidos suelen ser las rúbricas, las escalas de valoración, las hojas de observación y las listas de control. Lo más relevante aquí es que integren aquellas variables dependientes (aspectos a valorar) que queremos medir y controlar, así como los indicadores de logro (rangos de nivel de cada aspecto a valorar). A modo de ejemplo, si como procedimiento utilizaremos el análisis de producciones de los alumnos, en concreto, la exposición oral de un trabajo realizado, como instrumento podremos emplear una escala de valoración. En esta escala podemos incluir variables como: el uso de las manos y el cuerpo, la entonación, la fluidez o la inclusión de los contenidos vistos en la asignatura. Otro aspecto a destacar en este sentido es la necesidad de aplicar variedad de procedimientos de evaluación a

lo largo del curso, lo que aumenta la riqueza de registros y capacidades a emplear por los estudiantes (López-Pastor, 2008). Esto no tiene que convertirse en una saturación para el docente, ya que estaríamos incumpliendo uno de los principales principios de la EFyC, como es la viabilidad.

7. *Utilizar la evaluación con fines puramente académicos.* Si la literatura ya ha demostrado que el componente social en el aula es uno de los factores que más incide en el aprendizaje, la evaluación no puede permanecer al margen. Sería un error entender y dirigir todo el potencial educativo de la EFyC hacia fines puramente académicos. Cuando en el aula se establece un buen clima de trabajo orientado hacia la tarea, enmarcado bajo la naturalidad de un diálogo construido a partir de críticas constructivas, el aprendizaje es más reflexivo y duradero. Este enfoque, basado en la necesidad y relevancia que tienen las relaciones sociales, favorece el conocimiento propio y el de los demás, tomando decisiones, en muchos casos colectivas, que permiten el avance conjunto (Goh, 2013). Además, y atendiendo al plano metodológico, se vincula a la posibilidad de hibridación de diferentes métodos pedagógicos, lo que abre un gran abanico de posibilidades al docente a la hora de escoger aquellas opciones que mejor considere en cada contexto. A modo de ejemplo, es perfectamente compatible con el aprendizaje cooperativo, que por esencia busca la mejora del grupo a través del aporte de cada una de las individualidades que lo componen (Kimmelman y Lang, 2018). Si el resultado del trabajo va a ser de mayor calidad cuando se delimitan responsabilidades tanto individuales como grupales, parece lógico establecer los mecanismos de consenso que ayuden en la toma de decisiones y ajusten percepciones sobre el nivel de trabajo de cada integrante. En un grupo no se trata de juntar las partes para obtener un mejor resultado, sino de articular procesos, que basados en la autonomía y responsabilidad del estudiante, promuevan retroalimentaciones efectivas que destaquen las posibilidades y detecten las limitaciones. Algo similar sucede con el flipped classroom, que busca la realización del trabajo previo del estudiante para conexionar y reforzar las temáticas abordadas posteriormente en el aula. De nuevo los canales de retroalimentación cobran especial relevancia, no solo en lo que a los contenidos instrumentales se refiere, sino a los procesos de autorregulación, búsqueda y contraste de información con los que se asocia. Esto también se observa con otras metodologías como el aprendizaje basado en proyectos o el aprendizaje servicio, donde además de buscar vínculos que aporten a la sociedad a través de la creación del vínculo de comunidad, se necesitan feedbacks desde diferentes esferas que reconduzcan los fines pretendidos en las actividades (Hortigüela, Abella, Delgado y Ausín, 2018). Es por tanto que es en la hibridación donde se encuentran las mayores posibilidades de aplicar los sistemas de EFyC, combinándolas con metodologías de carácter abierto y participativo. Por lo tanto, y si entendemos la evaluación como la esencia de los procesos educativos, construiremos una forma de entender este elemento curricular, y, por ende, definiremos nuestra identidad profesional como docentes.

## **4. Reflexiones prácticas**

Hemos comprobado cómo, aunque la literatura científica en los últimos años ha avanzado sustancialmente en el ámbito de la evaluación, todavía son muchas las confusiones e incertidumbres que surgen en torno a la implantación de la misma. Por ello, necesitamos seguir trabajando, y lo que es más importante, asumir ciertos acuerdos que nos permitan unificar modos de aplicar esta evaluación en el aula. Estos cambios evaluativos no afectan únicamente a cómo poder calificar de un modo transparente y democrático, ya que se tratan de aspectos pertenecientes a un cambio de paradigma educativo sobre el que hay que seguir trabajando (Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015). La frase “Dime cómo evalúas y te diré que enseñas” parece que cobra más sentido que nunca hoy en día, donde son diversidad de metodologías las que nos abordan, en muchos casos de manera irreflexiva y excesivamente debido a razones mediáticas. Es por ello que la innovación educativa ha de nacer primeramente en nosotros como docentes, buscando nuestras fortalezas y reconociendo nuestras debilidades con el fin de mejorarlas y adaptarlas de un modo positivo en nuestro contexto. No sirve de nada pensar que nuestras metodologías van a seguir funcionando por el hecho de que lo hicieron siempre, ya que han de estar en continuo avance y adaptándose tanto a las necesidades de nuestros estudiantes como al tipo de sociedad tan cambiante en la que viven (Navas, Salarirche y Sola, 2017). Es preciso ser consciente de que uno no incorpora a sus características personales la crítica, la creatividad o la reflexión de una forma repentina, sino que estas competencias deben de ser trabajadas e interiorizadas a través de diversidad de tareas que promuevan experiencias positivas de aprendizaje (Mazzitelli, Guirado y Laudadio, 2018).

Una de las características más destacables de la EFyC es su transversalidad, por lo que permite su aplicación y desarrollo en cualquier etapa educativa. Esto permite que, con una clara visión pedagógica transformadora, la evaluación pueda ser cada vez más un verdadero agente de cambio en las aulas. Cuando el docente es el único agente que controla la evaluación y la calificación, hay una gran cantidad de aspectos que nos estamos dejando por el camino. Si compartimos aula con los estudiantes es vital construir el aprendizaje de una forma retroalimentada, debiendo ser el alumno pleno conocedor de las “reglas del juego” desde el inicio (Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016). Podríamos pensar entonces cuáles son los principales motivos por los que el profesorado reconoce no adentrarse en estos sistemas de evaluación: a) les es más sencillo y menos traumático responsabilizarse exclusivamente de la evaluación; b) les supone una menor carga de trabajo al utilizar la calificación como principal vía de actuación; c) sienten que tienen un mayor control del aula al ser ellos los que tomen todas las decisiones evaluativas (López-Lozano, Solís y Azcárate, 2018). Si atendemos a estos aspectos, observamos claramente cómo están fundamentados en una lógica de tradición y cultura, donde el profesor es el único que sabe y decide exclusivamente sobre la nota que tiene el estudiante. Este tipo de funcionamiento también suele estar amparado por las familias, siendo además socialmente aceptado. Parece que lo verdaderamente importante es el número (nota) que se obtiene al finalizar un trimestre/semestre, sin cuestionarnos los factores más relevantes como el nivel de aprendizaje adquirido, su percepción de utilidad y transferencia o las razones de una mayor o menor implicación y consciencia del proceso de enseñanza. La mejor manera para romper ese paradigma tradicional es entender y concienciar al docente, de que fórmulas participativas, en este caso a través de la evaluación, son necesarias para hacer de la educación algo compartido (Springett, 2017)

Si bien la EFyC puede ser aplicada dentro de cualquier etapa, lo mismo sucede al poderla abordar en cualquier área y especialidad. De hecho, un aspecto de verdadero interés radica en poder investigar sobre sus propios efectos. Esto, que podría parecer que tuviera más cabida en el ámbito universitario, se puede desarrollar sin problemas en las etapas de primaria y secundaria. Investigar sobre la propia práctica docente y sobre los procesos de enseñanza a través de ciclos de investigación-acción es una de las mejores maneras de ser consciente de los resultados de la enseñanza. Lo importante es saber lo que se quiere obtener y la manera de reconfigurar el día a día en las aulas. Esa evolución de la práctica profesional únicamente se obtiene si registramos cada uno de nuestros avances, los de los alumnos y elaboramos estrategias acordes que favorezcan la conexión con sus intereses (Barnes y Brownell, 2016).

A lo largo de su vida, el individuo va aprendiendo a través de diferentes canales y ámbitos educativos, tanto el formal como el informal. En el informal, más decisivo que el formal en muchos casos, uno decide cómo, cuándo y de qué manera interacciona con los elementos que le rodean. Esto se traduce en que en la vida uno aprende a través de lo que le motiva. En función de esto, podríamos preguntarnos por qué el aprendizaje formal de la escuela no se fundamenta y se reconceptualiza bajo ejes claros motivantes que vayan más allá de los propios contenidos curriculares (Subasi y Tas, 2016). Suele otorgarse el peso principal de la “buena educación” a la cantidad de contenidos que un alumno puede asumir, en muchos casos ingerir, cuando la realidad nos demuestra día tras día que esto no se traduce en la adquisición de verdaderas competencias. La clave de nuevo se centra más en el cómo que en el qué, siendo necesario el desarrollo de la totalidad de capacidades del estudiante a través de la propuesta de proyectos de trabajo que conexionen con la realidad (Sampaio y Leite, 2017). Esto no está reñido con que se deje de lado el esfuerzo, la dedicación o la constancia, pero es que difícilmente alguien puede dedicar tiempo a algo que le desmotiva totalmente desde el inicio. La creación de ambientes de trabajo positivos, sostenidos bajo buenos climas de grupo, pueden suponer el cambio hacia el aprendizaje motivador (Bakhtiar, Webster y Hadwin, 2018).

Por todo ello, la evaluación, entendida como uno de los ejes fundamentales que articula el proceso educativo, ha de entenderse como un agente socializador que permita la plena consciencia sobre el aprendizaje (Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015c). Esta consciencia solamente alcanza su máxima plenitud si el alumnado participa intencionadamente en la misma, no solo en su inicio y final, sino a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Como ya se destacó con anterioridad, hay que tener presente que la evaluación siempre tiene que ser un aporte, y no puede convertirse en una traba. Por ello, y debido a que los procesos de EFyC suponen una mayor carga de trabajo para el profesorado en relación a las vías tradicionales, hay que atender al criterio de la viabilidad. Un proceso didáctico que no es sostenible en el tiempo no garantiza ninguna efectividad ni credibilidad. Por ello, y para los profesores que se inicien en estos sistemas, tienen que hacer un ejercicio de adecuación y proporcionalidad en función de su realidad: número de alumnos por aula, duración de la asignatura, tipo y número de tareas demandadas... En esto, y como en cualquier otra metodología didáctica, hay que evadirse de radicalismos, no habiendo nada estrictamente bueno o malo. Lo mejor es aquello que tiene efectos positivos de aprendizaje y de transformación social en el aquel contexto en el que se lleva a cabo (Craft y Chappell, 2016). Por tanto, técnicas evaluativas que funcionan con

determinados grupos o en determinados centros educativos han de ser adaptadas en cursos posteriores.

Lo más importante, al diseñar la evaluación de cualquier proceso educativo, es que garantice las condiciones, en el marco temporal en el que se lleva a cabo, de un aprendizaje verdaderamente competencial y consciente. Un aprendizaje que, a través del fomento de la autonomía y la de capacidad organizativa del estudiante, le permita concebir su verdadero aporte a la solución de tareas mediante el disfrute. Sí, se puede aprender disfrutando. De hecho, estudios como el de Siry and Brendel (2016) demuestran que el trabajo de las emociones es directamente proporcional al vínculo afectivo que se genera entre docente y estudiante, y esto repercute en la implicación hacia los contenidos impartidos. Basándonos en esto, los feedbacks aplicados en la evaluación han de tener un componente altamente constructivo y basarse fundamentalmente en las posibilidades de mejora. Si esto es así, y se implanta con asiduidad y normalidad, pasaremos del miedo a intervenir por el fallo o risa de los demás a la participación para la mejora común, esencia esta del aprendizaje (Mandouit, 2018).

## 5. Conclusiones

En el presente manuscrito hemos establecido una reflexión argumentada acerca de los principales errores que suelen cometerse a la hora de implantar los sistemas de EFyC. Fundamentalmente, estos se centran en la confusión de la evaluación con la calificación, la falta de transparencia y delimitación de los criterios de antemano, la no implicación del alumnado en los procesos evaluativos y la no utilización de la evaluación como una herramienta puramente pedagógica. Esto supone un aporte significativo a la literatura, ya que, si bien esta aborda los beneficios y problemáticas de esta evaluación, no se han analizado desde este enfoque. Por lo tanto, parece oportuno que un manuscrito de este tipo tenga cabida en la actualidad. Si bien estamos abordando un artículo de carácter descriptivo y reflexivo, a partir del mismo se abren diversas líneas de investigación futuras. Una de ellas sería investigar específicamente en cada uno de los 7 ámbitos abordados, pudiendo establecer así comparaciones a partir de experiencias concretas. También pudieran realizarse meta-análisis sobre algunos de los tópicos tratados, con el fin de profundizar en la literatura existente hasta la actualidad. Consideramos que este artículo podría ser de interés para todos aquellos docentes, de cualquier etapa educativa, interesados en el ámbito de la evaluación y en la educación democrática. También para todos aquellos políticos y legisladores en el ámbito educativo, valorando la importancia que tienen los métodos de enseñanza dentro de los currículos actuales. En este sentido, y si verdaderamente otorgamos la relevancia real que tiene la educación, no podemos seguir evaluando de la misma manera.

## Referencias

- Alcaraz, N., Navas, M. y Solac, M. (2012). La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Alonzo, A. (2018). An Argument for Formative Assessment with Science Learning Progressions. *Applied Measurement in Education*, 31(2), 104-112.  
<https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408630>

- Ashgar, A. (2010). Reciprocal Peer Coaching and Its Use as a Formative Assessment Strategy for First-Year Students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403-417.
- Bakhtiar, A., Webster, E. A. y Hadwin, A. F. (2018). Regulation and Socio-Emotional Interactions in a Positive and a Negative Group Climate. *Metacognition and Learning*, 13(1), 57-90. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9178-x>
- Barnes, M. E. y Brownell, S. E. (2016). Practices and Perspectives of College Instructors on Addressing Religious Beliefs When Teaching Evolution. *CBE - Life Sciences Education*, 15(1), 54-66.
- Grosas, A., Raju, S., Schuett, B., Chuck, J. y Millar, T. (2016). Determining if active learning through a formative assessment process translates to better performance in summative assessment. *Studies in Higher Education*, 41(9), 1595-1611. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.988704>
- Calkins, A. et al. (2018). Five Elements for Assessment Design and Use to Support Student Autonomy. Students at the Center: Deeper Learning Research Serie. *Jobs for the Future*, 25(1), 12-14.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Chiappe, A., Pinto, R. y Arias, V. (2016). Open Assessment of Learning: A Meta-Synthesis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(6), 44-61.
- Craft, A. R. y Chappell, K. A. (2016). Possibility Thinking and Social Change in Primary Schools. *Education*, 44(4), 407-425. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961947>
- Delgado, V., Hortigüela, D., Ausín, V. y Abella, V. (2018). El Blog como Instrumento de Mejora para la Autorregulación del Aprendizaje del Estudiante Universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 171-184.
- Fraila, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Goh, A. (2013). The Significance of Social Relationships in Learning to Become a Vocational and Technical Education Teacher: A Case Study of Three Individuals. *Studies in Continuing Education*, 35(3), 366-378. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2013.770390>
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z. y Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de Alumnos del Grado en Maestro en Educación Primaria con Mención en Educación Física sobre la Adquisición de Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239.
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. *Revista Opción*, 32(7), 865-879.
- Hortigüela, D., Abella, V., Delgado, V. y Ausín, V. (2018). Valoración del aprendizaje obtenido en la formación inicial del profesorado en función del enfoque metodológico. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 22(2), 183-202.
- Hortigüela, D., Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2018). The impact of formative and shared or coassessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015a). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.



- Hortigüela, D., Pérez Pueyo, A. y Abella, V. (2015b). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella, V. (2015c). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? *@TIC revista d' innovació educativa*, 14, 82-89. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4170>.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. M. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- Hortigüela, D., Fernández-Río, J., Castejón, J. y Pérez-Pueyo, A. (2017). Formative assessment, work regulation, organization, engagement, tracking and attendance in Spanish Universities. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 49-63. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.268681>
- Joughin, G., Dawson, P. y Boud, D. (2017). Improving Assessment Tasks through Addressing Our Unconscious Limits to Change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1221-1232. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1257689>
- Keely, P. (2016). Formative Assessment Probes: Big and Small Seeds. Linking Formative Assessment Probes to the Scientific Practices. *Science and Children*, 53(9), 20-21.
- Kimmelman, N. y Lang, J. (2018). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 52-64. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1547376>
- Klenowski, V., Askew, S. y Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Journal Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/02602930500352816>
- López-Lozano, L., Solís, E. y Azcárate, P. (2018). Evolution of Ideas about Assessment in Science: Incidence of a Formative Process. *Research in Science Education*, 48(5), 915-937. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9591-1>
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. M. y Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Lorente-Catalán, E. y Kirk, D. (2014). Making the Case for Democratic Assessment Practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review*, 20(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- Mandouit, L. (2018). Using Student Feedback to Improve Teaching. *Educational Action Research*, 26(5), 755-769. <https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1426470>
- Mazzitelli, C. A. Guirado, A. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57-72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D. y Boshuizen, H. (2015). Developing Young Adolescents' Self-Regulation by Means of Formative Assessment: A Theoretical

- Perspective. *Cogent Education*, 2(1), 107-123.  
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1071233>
- Navas, M., Salarirche, N. y Sola, M. (2017). Evaluación y Pruebas Estandarizadas: Una Reflexión sobre el Sentido, Utilidad y Efectos de estas Pruebas en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 51-67.  
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.003>
- Purcell, B. M. (2014). Use of Formative Classroom Assessment Techniques in a Project Management Course. *Journal of Case Studies in Accreditation and Assessment*, 12(1), 13-22.
- Sampaio, M. y Leite, C. (2017). From Curricular Justice to Educational Improvement: What Is the Role of Schools' Self-Evaluation? *Improving Schools*, 20(1), 62-75.  
<https://doi.org/10.1177/1365480216688553>
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Shepard, L. A., Penuel, W. R. y Pellegrino, J. W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34.
- Siry, C. y Brendel, M. (2016). The Inseparable Role of Emotions in the Teaching and Learning of Primary School Science. *Cultural Studies of Science Education*, 11(3), 803-815.  
<https://doi.org/10.1007/s11422-016-9781-1>
- Springett, J. (2017). Impact in Participatory Health Research: What Can We Learn from Research on Participatory Evaluation? *Educational Action Research*, 25(4), 560-574.  
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1342554>
- Subasi, M. y Tas, Y. (2016). The Role of Motivating Tasks and Personal Goal Orientations in Students' Coping Strategies in Science. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17(2), 45-57.
- Wang, W. (2017). Using Rubrics in Student Self-Assessment: Student Perceptions in the English as a Foreign Language Writing Context. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1280-1292. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1261993>
- Wanner, T. y Palmer, E. (2018). Formative Self- and Peer Assessment for Improved Student Learning: The Crucial Factors of Design, Teacher Participation and Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Wei, W. (2014). Using summative and formative assessments to evaluate EFL teachers' teaching performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 611-623.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2014.939609>
- Wilkie, K. J. (2016). Using Challenging Tasks for Formative Assessment on Quadratic Functions with Senior Secondary Students. *Australian Mathematics Teacher*, 72(1), 30-40.

## **Cv de los autores**

### **David Hortigüela Alcalá**

Doctor en Educación por la Universidad de Burgos. Es Director del Área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Burgos y Secretario del Departamento de Didácticas Específicas. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación formativa y compartida, los modelos pedagógicos de enseñanza de la educación física, las metodologías activas y participativas y el aprendizaje competencial. Sus investigaciones pueden encontrarse en: <http://bit.ly/dhortiguelacv>. ORCID ID: 0000-0001-5951-758X. Email: [dhortiguela@ubu.es](mailto:dhortiguela@ubu.es)

### **Ángel Pérez Pueyo**

Doctor en Educación por la Universidad de León. Es Director del Área de Extensión Universitaria de la Universidad de León. Sus líneas de investigación se centran en la evaluación formativa y compartida, la didáctica de la educación física, el trabajo de las competencias clave y la autorregulación del aprendizaje. Sus investigaciones pueden encontrarse en: [http://bit.ly/pueyo\\_cv](http://bit.ly/pueyo_cv). ORCID ID: 0000-0002-3177-2199. Email: [angel.perez.pueyo@unileon.es](mailto:angel.perez.pueyo@unileon.es)

### **Gustavo González Calvo**

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Valladolid. Es profesor del Departamento de Didáctica de la Expresión Corporal en la Facultad de Educación de Palencia (Universidad de Valladolid). Sus líneas de investigación se centran en el desarrollo de la identidad personal y profesional del profesorado de Educación Física, las etnografías escolares, el estudio de las subjetividades corporales y la investigación a través de historias de vida. Sus investigaciones pueden encontrarse en: [http://bit.ly/Gustavo\\_gonz](http://bit.ly/Gustavo_gonz). ORCID ID: 0000-0002-4637-0168. Email: [gustavo.gonzalez@uva.es](mailto:gustavo.gonzalez@uva.es)



# Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela

## Teaching Innovation Project: Formative and Shared Assessment in Education. Results of Knowledge Transfer between University and School

Cristina Pascual-Arias \*  
Víctor M. López-Pastor  
Carolina Hamodi Galán

Universidad de Valladolid, España

En este trabajo presentamos el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente (PID) "La evaluación Formativa y compartida en educación. Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela", desarrollado en la Universidad de Valladolid. Hemos desarrollado un estudio de caso analizando la doble vía de transferencia de conocimiento: de la universidad a la escuela y de la escuela a la universidad. Para ello se han organizado dos líneas de intervención: (a) desarrollo de Proyectos de Aprendizaje Tutorados, periodos de Prácticum, Trabajos Fin de Grado, Trabajos Fin de Máster y Tesis Doctorales; (b) desarrollo un seminario internivelar sobre Evaluación Formativa y Compartida, como actividad de formación permanente para el profesorado de todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta la universidad. Hemos obtenido como resultados ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora para cursos posteriores desde el punto de vista del aprendizaje del alumno, la docencia del maestro y el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Evaluación compartida; Transferencia de conocimiento; Formación permanente del profesorado; Formación inicial del profesorado.

In this work we present the development of the Teaching Innovation Project (TIP) "The Formative and shared assessment in education. Transfer of knowledge between University and School ", developed at the University of Valladolid, specifically in the Faculty of Education of Segovia. We have developed a case study analyzing the double way of knowledge transfer: from the university to the school and from the school to the university. To this end, two lines of intervention have been organized: (a) the development of Tutored Learning Projects, internship periods, Final Degree Projects, Master's Thesis and Doctoral Theses; (b) the development of an inter-classroom seminar on Formative and Shared Evaluation, as a permanent training activity for teachers in all stages of education, from early childhood education to university. We have obtained as a result advantages, disadvantages and proposals for improvement for later courses from the point of view of student learning, teacher teaching and the teaching and learning process itself.

**Keywords:** Formative assessment; Shared assessment; Knowledge transfer; In-service teacher education; Pe-service teacher education.

---

\*Contacto: cristina.pascual@uva.es

## 1. Introducción

El Proyecto de Innovación Docente (PID) que presentamos se desarrolla en el ámbito de la Universidad de Valladolid, en los campus de Segovia, Valladolid y Soria. Desde la Formación Inicial del Profesorado (FIP) es necesario que planteemos la formación a futuros maestros y maestras en metodologías y formas de evaluación innovadoras. Para lograr este objetivo es necesario a su vez estar en contacto con la realidad escolar en la que se sumergirán dichos docentes.

En consecuencia, a través de este PID hemos desarrollado una transferencia de conocimiento en dos direcciones: desde la Universidad a los centros educativos y desde la realidad escolar a la formación universitaria. Para ello se han organizado dos líneas de intervención: (a) experiencias de formación en la FIP a través de la realidad concreta de los centros educativos: “Proyectos de Aprendizaje Tutorado” (PAT) que se desarrollan en los colegios; periodos de Prácticum, Trabajos Fin de Grado (TFG), Trabajos Fin de Máster (TFM) y Tesis Doctorales; (b) desarrollo de seminarios de Formación Permanente del Profesorado (FPP) con docentes de todas las etapas educativas desde Educación Infantil hasta Educación Universitaria.

La primera línea de intervención se lleva a cabo fundamentalmente en la FIP. Los alumnos en formación desarrollan competencias profesionales sobre la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) y llevará dichas propuestas de innovación a centros educativos a través de diferentes actividades prácticas y académicas antes señaladas. Ejemplo de esta intervención es la que se ha desarrollado en el anterior curso 2017/2018 con un TFG que se desarrolló en un aula de Educación Primaria, en concreto en el aula de Educación Física donde su autora realizó su periodo de Prácticum. Fernández (2018) obtuvo como resultados de su trabajo una gran fiabilidad y significatividad de su sistema de EFyC y las calificaciones obtenidas. De la misma manera, se desarrolló un TFM en el pasado curso 2017/2018, (Ayuso, 2018) el cual se centró en conocer la percepción del alumnado de FIP del Grado de Maestro en Educación Infantil sobre la aplicación de EFyC en algunas asignaturas del grado. Obtuvo como resultados una valoración alta de ventajas respecto al empleo de EFyC en la FIP, inconvenientes vinculados a la exigencia de implicación por parte del alumnado, una evolución muy satisfactoria lo largo de los 4 cursos analizados y una posibilidad de transferencia de conocimiento de estos sistemas de EFyC en la FIP a las etapas iniciales educativas en su futura docencia.

Estos dos ejemplos nos muestran la necesidad de unión entre la universidad y la escuela. La transferencia de conocimiento que se produce es recíproca, lo que nos lleva a la segunda línea de intervención: el desarrollo del seminario de Formación Permanente del Profesorado (FPP). Las dinámicas de EFyC que los participantes del seminario de FPP han desarrollado durante el curso 2017/2018 y en el actual curso, generan dinámicas de investigación-acción que pueden ser útiles para formar a futuros y futuras docentes. En este sentido toman especial relevancia las dos tesis doctorales que se están llevando a cabo vinculadas claramente al PID.

Por todo lo dicho hasta ahora, los objetivos principales del desarrollo del PID son los siguientes:

- Crear una red interdisciplinar de investigadores universitarios que impartan docencia en la FIP y de maestros que trabajen en centros de Educación Infantil,

Primaria y Secundaria para desarrollar seminarios permanentes de investigación-acción sobre evaluación formativa y compartida en educación.

- Conocer los sistemas de evaluación formativa y compartida que se desarrollan en colegios de Soria, Segovia, y Valladolid y ahondar en los beneficios que éstos suponen aportar en procesos colaborativos con la formación inicial del profesorado (PAT, Prácticum, Intervenciones puntuales en colegios, TFG, TFM y Tesis Doctorales).
- Realizar una transferencia de conocimiento entre escuela y universidad, mediante un seminario de formación permanente con maestros de todas las etapas educativas. Conocer así las prácticas más innovadoras y excelentes de EFyC.
- Realizar una transferencia de conocimiento desde la universidad al colegio : (1) mediante el aporte de ideas innovadoras por parte de los docentes universitarios implicados en el PID; (2) mediante las prácticas de los estudiantes que desarrollen sus prácticas profesionales en el centro así como estudiantes que vayan a desarrollar su Trabajo Final de Grado (TFG) y tesis sobre esta temática; así como en el desarrollo de seminarios de formación permanente e investigación-acción con el profesorado interesado en desarrollar este tipo de innovaciones.
- Elaborar documentos en los que se recojan técnicas e instrumentos y buenas prácticas de EFyC para que sirvan de objeto de aprendizaje y difusión de las mismas.

## 2. Revisión de la literatura

### *2.1. Evaluación Formativa y Compartida en el desarrollo del Proyecto de Innovación Docente*

En la educación actual es necesario un cambio metodológico en consonancia con todos los elementos de la realidad educativa. Por tanto, cualquier innovación educativa que no vaya acompañada de la adecuada innovación en evaluación, fracasará (Barberá, 2003; Biggs, 2005; Bonsón y Benito, 2005; Knight, 2005; Zabalza, 2001).

La evaluación es una de las tareas principales del profesorado, pero para que aporte mejoras al sistema de aprendizaje y de la calidad docente ha de sufrir fuertes cambios por dos motivos: es necesario cambiar el objeto de la evaluación de los conocimientos más o menos académicos a las competencias y conocimientos básicos y aplicados más complejos; así como cambiar profundamente el papel que puede y debe jugar la evaluación (Hamodi, López-Pastor y López, 2015).

Según diferentes autores (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor, Hamodi y López, 2016), la evaluación formativa se podría entender cómo todo proceso de evaluación con la finalidad de mejorar el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) y por consiguiente, sus tres líneas de intervención: a) mejora del aprendizaje del alumnado para que aprenda más y mejore las evidencias del aprendizaje que genera; b) mejora del proceso de enseñanza del docente; c) mejora del proceso de E-A paulatinamente, corrigiendo los errores detectados y fomentando las vías de actuación que sí funcionan. Por otro lado, la evaluación compartida es definida por los mismos autores como aquella que implica al alumnado en los procesos de evaluación (mediante diálogos

con el profesor, procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc.).

Existen numerosos autores y estudios que defienden la participación del alumnado en la evaluación formativa, para resumir las ventajas que encuentran tomaremos como referencia las que aclaran en diversos textos Hamodi, López y López-Pastor (2014) y López-Pastor (2008, 2009, 2012): a) mejora el aprendizaje; b) mejora la autonomía personal, la autorregulación y el pensamiento crítico y autocrítico; c) desarrolla la formación de personas responsables acordes con el desarrollo de una educación democrática; (d) mejora el clima del aula y la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o centro.

## **2.2. Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado**

Cañadas, Santos-Pastor y Castejón (2018) señalan que la EFyC toma especial relevancia en la FIP porque los docentes universitarios deben aplicar estrategias metodológicas y evaluativas que permitan afianzar las competencias claves durante la FIP y que puedan ser transferibles en su futuro como docentes. Dentro de la transferencia de conocimiento que se desarrolla desde la universidad a la escuela, la EFyC en la FIP es muy relevante en los procesos de E-A que desarrollan los alumnos, pues como hemos detallado anteriormente, tanto los PAT como periodos de Prácticum, TFG, TFM y Tesis Doctorales, sirven a los docentes en formación para aplicar y aprender de prácticas de EFyC en un contexto real.

En esta línea de intervención centrada en la FIP, los PAT tienen gran presencia a lo largo de todo el proceso de formación. Son muchos los profesores universitarios que en nuestro contexto desarrollan estas prácticas de aprendizaje en EFyC. Para aclarar la dinámica de desarrollo de los PAT, tomaremos como referencia los textos de Manrique-Arribas, López-Pastor y Real-Rubio (2010) y Martínez-Mínguez (2016), que los definen como una actividad grupal donde se ponen en juego diferentes competencias profesionales de los futuros docentes. En ambos textos se recoge que la elaboración de los PAT requiere: (1) un alto grado de trabajo; (2) revisiones con el tutor; y (3) trabajo continuado a través de *feedback* y mejoras. Pero a su vez los estudiantes lo consideran una actividad necesaria, satisfactoria y que aporta aprendizajes muy significativos. El desarrollo de trabajo de los PAT asegura una calidad y un aprendizaje mínimo tanto en el trabajo como en los propios participantes. Existen muchas otras experiencias que constatan la eficacia de la relación entre la FIP y la EFyC. Como es el caso de Barba-Martín y López-Pastor (2017), quienes presentan su experiencia con los PAT en el último curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Obtienen como resultados una valoración positiva tanto por parte del alumno como de los docentes. Además, los propios alumnos reflejan en los cuestionarios utilizados una autopercepción de las competencias adquiridas muy altas con este proceso.

En cuanto a los periodos de Prácticum podemos tomar como referencia el texto de Gallardo-Fuentes y Carter (2016), los cuales analizan la implementación de la EFyC en el periodo de prácticum en la FIP. Coincidimos con estos autores al considerar que la EFyC en el desarrollo del Prácticum permite a los alumnos desempeñar un papel activo y participativo, además de fomentar el aprendizaje continuo a través de sus prácticas docentes. Los participantes de este estudio valoran la claridad en torno al sistema de evaluación formativa y al *feedback* que se produce en todo el proceso. Una experiencia similar es la que exponen Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier (2018), en



la que obtienen como resultado que tras el desarrollo de prácticas de EFyC en la FIP sus valoraciones de autopercepción en la adquisición de competencias son más altas que antes de cursarlo y consideran que hay más ventajas que inconvenientes en la utilización de estas prácticas.

Este trabajo continuo con el alumnado se produce de igual manera en otras de las actividades de esta primera línea de intervención del PID. En el caso del TFG que se ha vinculado al PID durante el curso 2017/2018, desarrolló una experiencia real de EFyC en un aula de Educación Primaria, obteniendo como resultado un sistema de evaluación muy significativo para el alumnado. Sobre el aprendizaje en esta práctica podemos afirmar que tiene una doble vía: (a) por una parte, la maestra en prácticas aplica sus sistemas de EFyC en un contexto real, adaptándose al alumnado de Primaria; (b) además, la maestra en prácticas también aprende sobre EFyC en la elaboración de su propio TFG. De una manera muy similar se produce la elaboración de los TFM y Tesis Doctorales. En nuestro caso durante el curso 2017/2018 se elaboró un TFM vinculado al PID y dieron comienzo dos Tesis Doctorales.

La utilización de sistemas de EFyC en FIP nos permite que el alumnado tome conciencia de su nivel de competencias y pueda transferir estas prácticas en su docencia futura. Por otro lado, el profesorado de FIP puede aprender a través de los sistemas de EFyC, dado que también están enfocados a mejorar el proceso de E-A que se lleva a cabo en la asignatura y a desarrollar su calidad docente (López-Pastor, 2009). Existe una relación entre las prácticas de EFyC que desarrollan en sus asignaturas, con la evolución y los resultados observados en cada curso escolar, pudiendo así orientar su docencia hacia los aspectos que funcionan y buscar alternativas a los aspectos que no son tan fructíferos (Hamodi, López-Pastor y López, 2017; Manrique-Arribas, Vallés y Gea, 2012).

### ***2.3. Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Permanente del Profesorado***

La segunda línea de intervención se lleva a cabo a través del seminario de FPP que se desarrolla sobre esta temática en la Facultad de Educación de Segovia, denominado “Seminario de EFyC en Educación”. Se ha desarrollado durante el curso 2017/2018, y se sigue desarrollando en el curso actual 2018/2019. En el seminario hemos desarrollado diferentes actividades de aprendizaje a partir de la metodología de Investigación-Acción (I-A). Esta metodología de trabajo permite desarrollar procesos cíclicos de aprendizaje con las siguientes fases: 1) planificar; 2) actuar; 3) observar; 4) analizar lo ocurrido (Kemmis y McTaggart, 1998; Latorre, 2003).

Esta modalidad de FPP mediante la I-A tiene una larga trayectoria en el área de Educación Física con resultados muy satisfactorios durante los últimos 20 años. Ejemplo de ellos son también experiencias como la que expone Barba-Martín, Barba y Martínez (2016), Córdoba et al. (2016), López-Pastor et al. (2016) y López, Monjas y Manrique (2011). Además del desarrollo de la I-A en su práctica docente, también se produce aprendizaje colaborativo entre docentes, al poner en común las reflexiones y experiencias de EFyC que cada docente desarrolla en su aula. Por tanto, la transferencia de conocimiento se produce a partir de las dinámicas de I-A que surgen en el seminario y que pueden ser útiles para los docentes de manera que: (1) los docentes de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria aprenden de las prácticas de sus propios compañeros y mejoran su práctica docente a partir de las dinámicas colaborativas de I-A; (2) los docentes

de Educación Universitaria, además de aprender de las prácticas de sus compañeros, se acercan a la realidad del aula, pudiendo mejorar en consecuencia la docencia que imparten en la FIP.

Tras el desarrollo del seminario durante el curso 2017/2018, podemos terminar con esta línea de intervención señalando las ventajas observadas en consonancia con López-Pastor et al. (2016): (1) La participación en grupos de trabajo de I-A supone un fuerte estímulo y ayuda en el desarrollo profesional docente; (2) parece ser un elemento importante en la mejora de la calidad docente del profesorado implicado en el mismo, así como un fuerte apoyo para ir solucionando problemas que surgen en la práctica educativa; (3) favorece el desarrollo profesional docente y la mejora de la calidad educativa.

Los objetivos de investigación que nos proponemos son:

- Evaluar el funcionamiento de la doble línea de intervención del PID durante el curso 2017/2018 analizando las actividades desarrolladas.
- Analizar las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora que los participantes del PID han manifestado sobre las prácticas de EFyC que han desarrollado.

### **3. Método**

#### ***3.1. Enfoque metodológico***

Consideramos el enfoque metodológico desde la perspectiva del estudio de caso, en concreto, del estudio de caso evaluativo (Pérez, 1994), entendida como la metodología que nos permite comprender de manera exhaustiva un tema en concreto para generar conocimientos e informar de ese caso específico, para describir y explicar una realidad para poder emitir juicios sobre la misma (Álvarez y San Fabián, 2012; Simons, 2011; Stake, 2010). Tomando estos mismos autores de referencia, entendemos que el estudio de caso se adecúa a la situación de investigación que hemos y estamos desarrollando. A través de la descripción, documentación e interpretación de lo que sucede en un escenario real. Este método es flexible, no es dependiente del tiempo ni está limitado por ningún método, por lo tanto, se adecúa al desarrollo del PID a lo largo de los cursos escolares (2017/2018 y 2018/2019). A través del razonamiento inductivo del estudio de caso, partiremos de lo más particular a lo más general, conociendo cada contexto real que se vincule al PID, para llegar a unas generalizaciones que puedan surgir de las aportaciones de los participantes.

#### ***3.2. Categorías de análisis***

Cómo hemos dividido a lo largo del capítulo la doble vía de intervención dentro del PID, condicionará el estudio de caso y las categorías de análisis de igual forma. Por un lado, analizaremos la primera línea de intervención en la FIP mediante los PAT, periodos de Prácticum, TFG, TFM y Tesis Doctorales que se desarrollaron; y por otro lado, la segunda línea de intervención con el seminario de FPP sobre EFyC. Dentro de estas categorías analizaremos tres subcategorías iguales para ambas vías: ventajas que se han encontrado en las prácticas, inconvenientes y propuestas de mejora. Las categorías de análisis quedarán establecidas de la siguiente manera como se puede ver en el cuadro 1.

Cuadro 1. Categorías y subcategorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS DE ANÁLISIS
Línea de intervención en la FIP (PAT, Prácticum, TFG, TFM y Tesis)	Ventajas Inconvenientes Propuestas de mejora
Línea de intervención en la FPP (Seminario de FPP sobre EFyC)	Ventajas Inconvenientes Propuestas de mejora

Fuente: Elaboración propia.

### 3.3. Participantes

El PID se ha desarrollado durante el curso 2017/2018 con un total de 261 participantes: 205 alumnos y alumnas que han desarrollado sus Proyectos de Aprendizaje Tutorado en los colegios con prácticas de EFyC; 30 alumnos que han desarrollado prácticas de EFyC en sus Prácticum; 1 alumna de Trabajo Fin de Grado; 1 alumna de Trabajo Fin de Máster; 2 doctorandas desarrollando su tesis sobre EFyC; 22 docentes de todas las etapas educativas, participantes en el seminario de formación permanente. Detallamos estos datos en el cuadro 2.

Cuadro 2. Participantes PID EFyC curso 2017/2018

ESTUDIANTES / DOCENTES	ETAPA / ASIGNATURA	NÚMERO
Alumna de doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria	TFG sobre EFyC en la Educación Primaria	1
Alumna de Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa	TFM sobre EFyC en la FIP	1
Alumnas de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación	Tesis sobre EFyC en la FIP y la FPP	2
Alumnado de Grado de Maestro en Educación Infantil, Grado de Maestro en Educación Primaria y Doble Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria	PATs con EFyC	205
Alumnado de los Grados de Maestro en Educación Infantil y Educación Primaria	Prácticum I y II	30
Docentes participantes en el Seminario de Formación Permanente	Educación Infantil	1
	Educación Primaria	9
	Educación Secundaria	2
	Educación Universitaria	10

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Instrumentos de obtención de información

Los instrumentos de obtención de información que hemos utilizado han sido dos principalmente:

- Actas de reuniones del seminario: durante el curso 2017/2018 el desarrollo del seminario ha quedado recogido en las actas de sesión que se han ido elaborando después de cada reunión. Estas doce actas contienen datos relativos a la asistencia de los participantes a cada sesión, los temas de debate que surgen, las dudas y reflexiones expuestas, así como los acuerdos logrados o el día concretado de la próxima reunión. Gracias al análisis de las actas podemos comprobar cuál ha sido la evolución de sus participantes, así como extraer los resultados de ventajas,

inconvenientes y propuestas de mejora diferenciando entre la etapa obligatoria (infantil/primaria y secundaria) y la etapa universitaria.

- “Informes de EFyC” desarrollados por los participantes del seminario: durante el curso 2017/2018 los participantes del seminario de formación permanente elaboraron informes de buenas prácticas docentes sobre las prácticas desarrolladas en su aula. Estos informes están establecidos por la Red de Evaluación Formativa y Compartida, la cual cuenta con una larga trayectoria desde el año 2005 y sirve como grupo de trabajo de referencia en innovación e investigación sobre EFyC (Hamodi et. al, 2014). Existen tres tipos de informes con una estructura determinada por la Red de Evaluación Formativa y Compartida: (a) etapa no universitaria; (b) etapa universitaria sencillo, sin cuestionarios de investigación; (c) etapa universitaria complejo, con resultados de cuestionarios de investigación. Durante la primera parte del curso (de septiembre hasta enero/febrero aproximadamente), se realizó la parte de planificación de cada proceso de EFyC. En esta parte se detallaron aspectos relativos al contexto donde desarrollan su docencia, las actividades de EFyC o los instrumentos a utilizar. En la segunda parte del curso (de febrero a junio), se fue completando el informe, plasmando los resultados de cada caso, analizando ventajas e inconvenientes, así como las propuestas de mejora para seguir trabajando y mejorando. A lo largo del curso los informes se han corregido de manera progresiva por los coordinadores de dicho seminario, a través de las reuniones presenciales y el correo electrónico. Al final del curso, cada informe queda completo con las experiencias de cada docente, para compartir dichos procesos con los demás miembros de la Red.

Cuadro 3. Codificación de documentos analizados

DOCUMENTOS ANALIZADOS	LISTADO DE DOCUMENTOS Y CÓDIGO	
Actas de seminarios FPP curso 2017/2018 (12)	Acta 0 – A0SEFyCSG	Acta 6 – A6SEFyCSG
	Acta 1 – A1SEFyCSG	Acta 7 – A7SEFyCSG
	Acta 2 – A2SEFyCSG	Acta 8 – A8SEFyCSG
	Acta 3 – A3SEFyCSG	Acta 9 – A9SEFyCSG
	Acta 4 – A4SEFyCSG	Acta 10 – A10SEFyCSG
	Acta 5 – A5SEFyCSG	Acta 11 – A11SEFyCSG
Informes de evaluación de los participantes del PID	Informe Buenas Prácticas 1 – IBP1	Informe Buenas Prácticas 7 – IBP7
	Informe Buenas Prácticas 2 – IBP2	Informe Buenas Prácticas 8 – IBP8
	Informe Buenas Prácticas 3 – IBP3	Informe Buenas Prácticas 9 – IBP9
	Informe Buenas Prácticas 4 – IBP4	Informe Buenas Prácticas 10 – IBP10
	Informe Buenas Prácticas 5 – IBP5	Informe Buenas Prácticas 11 – IBP11
	Informe Buenas Prácticas 6 – IBP6	Informe Buenas Prácticas 12 – IBP12

Fuente: Elaboración propia.

### 3.5. Análisis de datos

El análisis de datos lo hemos realizado mediante una doble vía: 1) por un lado, la transcripción a lo largo del curso 2017/2018 de las actas de los seminarios de FPP; 2) por

otro lado, el análisis de los informes de evaluación que cada participante del PID ha remitido a los coordinadores. A través de la codificación que presentamos en el cuadro 3 hemos analizado dichas actas e informes. Se ha optado por no utilizar programas informáticos para este análisis. Para la obtención de resultados hemos analizado dichos datos con las categorías y subcategorías establecidas en el cuadro 1. Los datos recogidos del desarrollo del PID en el curso 2017/2018 los analizamos a través de las dos categorías principales y los dividimos en las subcategorías en los cuadros 4 y 5.

#### 4. Resultados

Comenzaremos mostrando los resultados de la línea de intervención en la FIP durante el curso 2017/2018. Al analizar los datos de los informes de EFyC desarrollados por los 22 docentes participantes en el seminario, hemos recogido en el cuadro 3 las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora de los mismos que han reflejado en dichos informes.

Cuadro 4. Resultados de la línea de intervención en la FIP. Ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora

<b>LÍNEA DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO</b>	
<b>Ventajas</b>	
Buen clima de trabajo en el aula, elevada motivación en las actividades realizadas con escolares en el Campus Universitario ya que pueden diseñar sus propuestas, implementarlas y evaluarlas junto a con los maestros implicados en las actividades.	
Tasa de éxito elevada. Buena calidad en muchos de los PAT realizados y buena preparación en gran parte de los grupos.	
Los alumnos consideran que se han visto favorecidos en la adquisición de competencias profesionales que se les exige en su titulación, indicando que se ha conseguido entre mucho y bastante.	
Se favorece la puesta en común y el debate de ideas. En consecuencia, se reafirma el aprendizaje colaborativo entre iguales y el establecimiento de conclusiones mucho más válidas.	
Hacer copartícipe al alumno de su propio aprendizaje y del proceso de evaluación. Desarrollar la capacidad de reflexión del alumno para generar un futuro docente reflexivo y comprometido con la cultura de la EFyC.	
Alta implicación del alumno tanto en el trabajo y desarrollo de los PAT como en la elección de la temática a trabajar.	
<b>Inconvenientes</b>	<b>Propuestas de mejora</b>
Grupos de PAT con poca iniciativa y demanda de información y guía para el desarrollo de actividades previstas, sobretodo en la organización de documentos.	Hacer más explícitas las tareas y los criterios acordados desde el inicio de las actividades.
Los alumnos de PAT solicitan más tiempo y muestran cierto agobio con las tareas solicitadas.	Marcar con más antelación los tiempos y tareas que se tienen que realizar. Se puede plantear con mayor selección de actividades que tienen que entregar.
Los alumnos echan en falta que pueden mejorar los documentos de PAT una vez revisados en algunas actividades.	Se puede dar la posibilidad de mejorar en las primeras prácticas o en algunas de ellas, en función de la calidad de las mismas.
Algunos grupos se preparan el trabajo de PAT de forma deficiente.	Utilizar de forma sistemática la plantilla de autoevaluación y autocalificación de

	los PAT, ofrece una orientación importante al alumnado.
Gran carga de trabajo para el alumnado, expresan que dedican muchas horas para elaborar las actividades obligatorias que son exigidas para completar la evaluación continua y formativa.	Reducir el número de artículos o documentos sobre los que tienen que hacer el trabajo, así como aligerar el contenido de las fichas de sesiones prácticas para que no se convierta en un trabajo monótono y les desmotive.
Acumulación de trabajo en algunas semanas concretas donde coincide la entrega de un gran número de trabajos.	Permitir posponer las entregas a los grupos implicados en el PAT.
Desconocimiento en ocasiones del grado de aprendizaje que los alumnos tienen sobre los contenidos que se abordan cada semana de docencia.	Realizar pruebas on line de resolución inmediata que contribuyan, tanto al profesor como al alumno a tener una mejor idea de los contenidos más difíciles de aprender y los que no hay problema.
La coevaluación no ha sido siempre efectiva tras analizar los datos aportados por los alumnos.	Concienciar al alumnado de la necesidad de entender la coevaluación como una evaluación entre iguales con rigor.
La autoevaluación no siempre se utiliza como se debiera, con rigor y ajustándose a la realidad de cada alumno.	Mentalizar al alumno ante la evaluación crítica de su propio trabajo, asumiendo posibles errores y viendo las soluciones que se pueden aplicar a los mismos.
La comprensión de las rúbricas por parte de algunos alumnos.	Explicación exhaustiva de las mismas al comienzo de la asignatura para que perciban la importancia que tienen y el grado de consecución.

Fuente: Elaboración propia.

Podemos observar que las ventajas que destacaron los docentes se orientan hacia la participación del alumnado, la tasa de éxito que obtuvieron y su desarrollo de la autocrítica y el rigor profesional como futuros docentes. Unido a estas ventajas señalan la motivación del alumnado por aprender más y por el trabajo en el proceso de E-A. Al hacer copartícipe al alumnado de su propio aprendizaje y del proceso de evaluación los docentes encuentran también una alta implicación en sus alumnos. Como señala uno de los participantes en su informe de evaluación:

*Las ayudas que reciben del profesor han sido muy valoradas, probablemente por los comentarios que se les realiza al comentar cada una de las tareas y actividades que tienen que realizar. Sin embargo, aprecian más las de sus propios compañeros, lo cual resulta atractivo por su componente motivacional y porque las aclaraciones que éstos emiten suelen ser más perdurables y significativas en el tiempo. (IBP5, página 8)*

En cuanto a los inconvenientes, podemos comprobar que valoran las opiniones del alumnado como su manifestación hacia la carga de trabajo y proponen como solución la adaptación de dicho trabajo al ritmo del alumnado. Varios de los inconvenientes que han encontrado los docentes hacen referencia al proceso de elaboración de PAT, como, por ejemplo: poca iniciativa del alumnado, demanda de mayor tiempo de elaboración, preparación deficiente... A todos estos inconvenientes se proponen soluciones similares: hacer más explícitos los criterios de evaluación con diferentes instrumentos de evaluación formativa y compartida. De esta manera los alumnos serán más conscientes de las “reglas

de juego” y se podrá dar un paso más: que las asuman como propias si participan en el establecimiento de las mismas.

En el cuadro 4 vemos los resultados de la otra línea de intervención, referente a la FPP durante el curso 2017/2018. Tras analizar los datos recogidos en las actas de los seminarios de formación permanente, los docentes participantes destacaron estas ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora.

Podemos comprobar algunas similitudes entre la tabla 3 y 4, ya que, aunque sean líneas de intervención diferentes, algunos de los docentes se han encontrado con inconvenientes similares, como puede ser el caso de la incompreensión de las rúbricas como instrumento de evaluación., o la desconfianza del alumnado hacia el sistema de EFyC cuando se desarrolla por primera vez. Ante estas situaciones, los docentes proponen propuestas de mejora similares: explicar con claridad el cambio educativo y los nuevos instrumentos de evaluación que se van a utilizar, así como dar valor a los aprendizajes que se van a producir para atraer a los alumnos hacia el cambio. Una de las participantes al seminario de FPP aporta como reflexión en su informe de evaluación:

*El manejo del Diario al principio de la práctica origina posturas discordantes entre algunos estudiantes puesto que tienen que hacer una tarea que, tradicionalmente, no se relacionan con el área. Sin embargo, una vez que han entendido la rutina y el proceso del manejo de estos instrumentos, deja de ocasionar cualquier tipo de rechazo por su parte. (IBP2, página 6)*

También observamos, como ventaja a destacar, que tanto alumnado como docentes le restan importancia a la calificación, para dar más importancia y poner en valor su aprendizaje en el desarrollo en el proceso de E-A. Valoran también como aspecto muy positivo que los alumnos a través de la EFyC son conscientes de su ritmo de aprendizaje, de los aspectos que han aprendido y lo que queda por aprender.

Otra de las observaciones que destacamos tras el análisis de las actas es que los maestros valoran el poder reconducir su práctica docente a lo largo del proceso gracias a la EFyC. Durante el seminario gracias al aprendizaje colaborativo, al *feedback* que reciben de los coordinadores y a sus propias observaciones en su praxis mejoran su práctica docente, reconducen el proceso y, en consecuencia, ayudan a mejorar el aprendizaje del alumnado.

Cuadro 5. Resultados de la línea de intervención en la FPP. Ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora

<b>LÍNEA DE INTERVENCIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO (ETAPA OBLIGATORIA Y ETAPA UNIVERSITARIA)</b>
<b>Ventajas</b>
Mejora de la praxis docente de manera constante, adecuándose al ritmo de los alumnos y mejora de las prácticas que no funcionaban.
Mejora de la atención a la diversidad del alumnado en el aula, enseñanza más individualizada y con mejoras en la relación docente-alumno.
Gracias al <i>feedback</i> continuo e individualizado con el alumnado mejora su participación, sus diálogos son más justos y consecuentes con su trabajo y tareas.
El proceso de enseñanza mejora porque el maestro puede reconducir el proceso a lo largo de todo el curso, resolviendo problemas y buscando alternativas a lo que no funciona en el aula, así como fomentar las prácticas de éxito.
Mejora del aprendizaje colaborativo entre docentes, tanto en el desarrollo del seminario como en su práctica docente.
Los alumnos a través de la EFyC tienen consciencia de su ritmo de aprendizaje, el punto del proceso en el que se encuentran y cómo pueden mejorar.

Incremento de la participación del alumnado al entender que su aportación es relevante y mejora su capacidad de responsabilidad, reflexión y autocrítica.  
 La EFyC aporta transparencia al proceso, se conocen los instrumentos que se van a utilizar, la carga de trabajo del alumnado y del docente.  
 Se resta importancia a la calificación y se da más importancia al aprendizaje durante todo el proceso.

Inconvenientes	Propuestas de mejora
Desconfianza del alumnado hacia el sistema de evaluación por desconocimiento.	Explicar con claridad el cambio educativo, demostrar beneficios del sistema en otros grupos y dar valor a los aprendizajes de mayor calidad que se van a producir.
Mayor carga de trabajo docente por la cantidad de instrumentos a diseñar al comienzo del proceso de EFyC	Desarrollar instrumentos flexibles y adaptables a la evaluación de situaciones similares. Llevar a cabo metodologías más acordes con la evaluación que incluyan instrumentos que abarquen mas información y recursos para este sistema.
La evaluación entre pares no ha sido siempre veraz o rigurosa tras analizar los datos de los alumnos, ya que, en ocasiones, al evaluar a sus compañeros se producen cohibiciones o evalúa con poco rigor.	Hacer ver al alumnado la necesidad e importancia de realizar la evaluación entre iguales con rigor y conciencia, para que esa información pueda ser útil para el proceso de E-A y la mejora de todos.
Incomprensión de las rúbricas por una parte del alumnado	Llevar a cabo explicaciones más exhaustivas justo antes de su utilización, para que comprendan mejor el significado de cada una de sus categorías.

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

Organizamos la discusión de resultados en función del sistema de categorías establecido. Por lo tanto, la presentaremos acorde a sus respectivas líneas de intervención: Formación Inicial del Profesorado (FIP) y Formación Permanente del Profesorado (FPP).

Los participantes que forman parte de la línea de intervención de la FIP consideran que hay más ventajas que inconvenientes en sus prácticas de EFyC, aspecto que podemos ver en investigaciones similares (Gallardo-Fuentes et al., 2018; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017). Los participantes destacan que gracias a estas prácticas se fomenta un clima de trabajo óptimo, la motivación por diseñar propuestas e implementarlas en el aula es altísima, lo que conlleva a una tasa de éxito elevada, un trabajo muy enriquecedor y un aprendizaje significativo que los alumnos valoran (Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015).

En cuanto a la adquisición de competencias, los participantes valoran como aspecto positivo la alta adquisición de competencias docentes y que estas prácticas favorecen el aprendizaje colaborativo, la puesta en común y el debate de ideas (Gallardo-Fuentes et al., 2018; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente, 2016). Si bien es cierto, consideramos que este aspecto tendríamos que investigarlo en profundidad atendiendo a qué competencias específicas se desarrollan en cada propuesta a desarrollar dentro de esta



línea de intervención. Fomentar la participación del alumnado en el proceso de evaluación aporta más ventajas muy significativas, como el fomento de la capacidad reflexiva y crítica; además, vivirlo como alumnos durante su FIP aumenta las posibilidades de que lo utilicen y trasfieran en el futuro, cuando sean maestros (Romero-Martín, Asún y Chivite, 2016).

En cuanto a los inconvenientes de esta línea de intervención, podemos encontrarnos con aspectos que no se dan en la totalidad de alumnos. Como es el caso de la poca iniciativa a la hora de realizar los PAT, la solicitud de ampliación de plazos de entrega o la acumulación de trabajo. Solventar estos inconvenientes a partir de los resultados observados será una tarea que los docentes universitarios realizarán poniendo en práctica las propuestas de mejora sintetizadas de su proceso de EFyC (Martínez-Mínguez, 2016). Del mismo modo, gracias a lo observado durante el curso 2017/2018 los docentes que imparten docencia en la FIP aportan propuestas de mejora como desarrollar más procesos de *feedback* y la información que se aporta al principio de la asignatura correspondiente para facilitar la comprensión y el desarrollo del trabajo.

Respecto a la segunda línea de intervención del PID, referente a la FPP, podemos constatar que los participantes lo consideran un éxito. Durante el curso 2017/2018, 22 profesores de todas las etapas educativas participaron en el seminario, mientras que el presente curso son 24 los participantes. Muchos de ellos continúan desde el pasado curso.

A través de los procesos de investigación-acción los maestros ha mejorado su práctica educativa, partiendo de las necesidades de su alumnado (Barba-Martín et al., 2016; Hamodi et al., 2014). El éxito de este seminario de aprendizaje sobre EFyC recae en el aprendizaje colaborativo que se produce entre los participantes del mismo, aspecto que señalan como ventajas los participantes de nuestro PID y de otras experiencias como la de López-Pastor, Castejón, Sicilia-Camacho, Navarro y Webb (2011).

Otra de las ventajas es que los participantes del seminario pueden reconducir el proceso de E-A que estén llevando a cabo en su aula. Con esta reconducción del proceso, los docentes se adaptan a las necesidades de su grupo-clase, atienden a la diversidad del aula, respetan el ritmo de aprendizaje de los alumnos y favorecen la orientación del proceso hacia el aprendizaje (Barba-Martín, Barba y Martínez, 2016; López-Pastor et al., 2016).

Para finalizar con las limitaciones de esta vía de intervención, los participantes del seminario expusieron los inconvenientes con los que se habían encontrado en cada informe de evaluación. Algunos de ellos coinciden, como la incompreensión por parte del alumnado de algunos instrumentos de EFyC o la desconfianza del alumnado hacia un nuevo sistema de evaluación desconocido. Ante esta situación podemos afirmar que gracias a los ciclos de I-A que cada docente realiza en su aula estos inconvenientes se van solucionando progresivamente (López-Pastor et al., 2016). Muchos de ellos son comunes a todas las etapas educativas, desde la temprana Educación Infantil hasta la Educación Universitaria. Coincidiendo así estas limitaciones con algunas de las encontradas en la línea de intervención de la FIP y, por tanto, podemos considerarlo un punto de encuentro dentro de la transferencia de conocimiento de la universidad a la escuela y viceversa. Los objetivos generales han sido cumplidos. El funcionamiento del PID durante el curso 2017/2018 ha sido muy positivo. En las dos líneas de intervención se han realizado actividades de EFyC, lo que ha permitido reconducir la práctica docente y el proceso de E-A hacia la mejora continua en todas ellas.

En cuanto al segundo objetivo, realizamos un balance muy positivo tras analizar las ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora que los participantes del PID han manifestado. El alumnado de FIP ha desarrollado sus PAT, Prácticum, TFG, TFM y Tesis Doctorales vinculadas a la EFyC en un contexto real, fomentando la adquisición de competencias y reflexión autocrítica con su docencia gracias al contacto con la realidad de los centros educativos. Los participantes de la FPP aportan más ventajas que inconvenientes sobre el desarrollo de prácticas de EFyC en sus aulas y, además, a todos los inconvenientes que plantean buscan una propuesta de mejora para reconducir su práctica. Esto nos indica que los sistemas de EFyC suelen favorecer la orientación hacia el aprendizaje, respetar el ritmo de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y atender a la diversidad del aula. También es importante señalar que todas las prácticas de éxito que los docentes de etapas obligatorias exponen en el seminario sirven a los docentes universitarios de FIP para acercar a sus alumnos a la realidad actual de las aulas, y así aprendizajes reales y de utilidad para su futuro como docentes.

Este trabajo puede ser de interés para los docentes de todas las etapas educativas en las que estén desarrollando prácticas de EFyC y quieran conocer otras prácticas de éxito o bien quieran iniciarse en la temática. También puede resultar de utilidad para el profesorado universitario de FIP interesado en este tipo de evaluación. A priori es posible que haya pocas experiencias que vinculen universidad y escuela de esta forma.

Como prospectiva de trabajo compararemos los resultados de la realización del seminario y de las prácticas docentes en la FIP vinculadas al PID tanto en el primer curso 2017/2018 con el presente 2018/2019, para ver la evolución de los aspectos desarrollados. Además, será interesante ver cómo se amplía la línea de formación del seminario en el resto de provincias del PID (Soria y Valladolid). La última línea de trabajo consistirá en comprobar la evolución de los TFG y TFM de este curso 2018/2019 y las dos Tesis Doctorales vinculadas directamente al PID.

## Referencias

- Álvarez, C. y San Fabián J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
- Ayuso, N. (2018). *Percepción del alumnado del grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la Facultad de Segovia*. Trabajo Fin de Máster. Universidad de Valladolid: Facultad de Educación de Segovia.
- Barba-Martín, R. A., Barba, J. J. y Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19, 161-175. <https://doi.org/10.18172/con.2769>
- Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los procesos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 66-70. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.701>
- Barberà, E. (2003). Estado y tendencias de la evaluación en Educación Superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 94-99.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

- Bonsón, M. y Benito, Á. (2005). Evaluación y aprendizaje. En Á. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2018). Desarrollo de competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Córdoba, J. M. et al. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* 29, 264-269.
- Fernández, C. (2018). *Aprendiendo a desarrollar Sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en las prácticas como Maestra de Educación Física en Primaria*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Valladolid: Facultad de Educación de Segovia.
- Gallardo, F. y Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 258-263.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. y Carter-Tuhillier, V. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200055>
- Hamodi, C., López, A. T., y López-Pastor, V. M. (2014). La Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: Creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, 3(1).
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López-Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 146-161. <https://doi.org/161.10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M., y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Kemmis, S., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.  
<https://doi.org/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. M. (Coord.). (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.

- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Hamodi, C. y López A. T. (2016). Evaluación formativa y compartida en educación superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa. En A. Pavié y M. Casas (Eds.), *Buenas prácticas de evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 13-43). Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.
- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba, J. y Lorente, 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.
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A. et al. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279.
- Manrique-Arribas, J., Vallés, C., y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *PSYE Psychology, Society, & Education*, 4(1), 87-102.
- Manrique-Arribas, J., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 14, 39-57.
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación* 29, 242-250.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: La Muralla.
- Romero-Martín, M. R., Asún, S. y Chivite, M. T. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 236-241.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J., y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), art. 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 52, 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Nueva York: Guilford Press.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

## **Cv de los autores**

### **Cristina Pascual-Arias**

Doctoranda en el Doctorado de Investigación Transdisciplinar en Educación por la Universidad de Valladolid. Docente contratado predoctoral en la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad de Valladolid. Graduada en Educación Infantil por la Universidad de Valladolid. Es miembro de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación”. Coordinadora del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Valladolid: “Evaluación Formativa y Compartida, Transferencia de conocimiento entre Universidad y Escuela”. ORCID-ID: 0000-0002-2781-5600. Email: cristina.pascual@uva.es

### **Víctor Manuel López-Pastor**

Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Ha publicado 20 libros y numerosos artículos científicos y profesionales. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación Formativa en educación superior, Evaluación Formativa en educación física, Formación del Profesorado, e Investigación-Acción. ORCID ID: 0000-0003-2681-9543. Email: vlopez@mpc.uva.es

### **Carolina Hamodi Galán**

Doctora en Investigación e Innovación en Educación por la Universidad de Valladolid, Máster en Investigación en Ciencias Sociales, Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa por la Universidad Valladolid. Licenciada en Sociología por la Universidad Salamanca y Diplomada en Trabajo Social por la Universidad de Zaragoza. Profesora en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (en el Campus de Soria). Ha realizado estancias internacionales en diversos centros de reconocido prestigio, como la Universidad de Cartagena (Cartagena de Indias, Colombia), la Universidad Austral de Chile (Valdivia, Chile), la Universidad Arturo Prat (Iquique, Chile), la Universidad de Buenos Aires (CABA, Argentina), la Universidad de San Carlos (Puerto Barrios, Guatemala) o la Università degli Studi di Firenze (Florencia, Italia). Es miembro de diferentes grupos de investigación, tanto nacionales como internacionales: la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”, el grupo de investigación “Educación, Universidad y Sociedad” de la Universidad de Cartagena (Colombia) reconocido por COLCIENCIAS (departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación del gobierno de Colombia) y el Grupo de Investigación “Ciencias Sociales Aplicadas” de la Universidad de Valladolid (España). ORCID ID: 0000-0002-0965-8410. Email: carolina.hamodi@uva.es



## La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física

### The Educational Evaluation in LOMCE Curriculum in Primary: Analysis of the Autonomic Curricula in Physical Education

Fernando Manuel Otero-Saborido \*  
Francisco Javier Vázquez-Ramos  
Universidad Pablo de Olavide, España

La evaluación es uno de los aspectos que determina todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Debido a sus connotaciones éticas es un proceso que debe ser objeto de análisis. Por ello, el objeto general de este trabajo fue realizar un análisis de los aspectos evaluativos en Educación Física comparando los 17 currículos autonómicos que emanan del reglamento estatal preceptuado en el Real Decreto 126/2014. Para ello se realizó un análisis documental como instrumento de obtención informativa de los 17 reglamentos autonómicos que desarrollan los aspectos evaluativos en Educación Física. Tras la circulación por un grupo de expertos resultaron un total de 12 variables a comparar y analizar. Los resultados del análisis muestran la tendencia a la eliminación a los objetivos de área, el aumento preponderante de criterios ( $M=61,53$ ) y, sobre todo, de estándares de aprendizaje ( $M=200,24$ ) que la mayoría de currículos secuencian por niveles educativos. Así mismo, cabe resaltar la casi inexistencia en la mayoría de Comunidades Autónomas de orientaciones para una evaluación más educativa en el área de Educación Física.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Estándares de aprendizaje; Criterios de evaluación; Medición; Educación primaria.

Assessment is one of the aspects that determines the entire teaching-learning process. Due to its ethical connotations it is a process that must be analyzed. Therefore, the general purpose of this work was to perform an analysis of the evaluation aspects in Physical Education comparing the 17 regional curricula that emanate from the state regulation prescribed in Royal Decree 126/2014. To this end, a documentary analysis was carried out as an instrument to obtain information on the 17 regional regulations that develop the evaluation aspects in Physical Education. After the circulation by a group of experts, a total of 12 variables were analyzed and analyzed. The results of the analysis show the tendency to elimination to the area objectives, the preponderant increase of criteria ( $M = 61.53$ ) and, above all, of learning standards ( $M = 200.24$ ) than the majority of curriculums sequencing by educational levels. Likewise, it is worth highlighting the almost nonexistence in most Autonomous Communities of guidelines for a more educational evaluation in the area of Physical Education.

**Keywords:** Formative assessment; Learning standards; Evaluation criteria; Measurement; Primary education.

---

\*Contacto: [fmotero@upo.es](mailto:fmotero@upo.es)

## 1. Introducción

La evaluación es uno de los aspectos más controvertidos en las instituciones educativas debido a las connotaciones éticas e ideológicas que emanan como fenómeno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Santos-Guerra, 2006). La prueba de que la evaluación trasciende lo educativo hasta llegar a ámbitos macropolíticos y económicos es la existencia de organismos internacionales (OCDE) destinados a medir los rendimientos escolares (Biesta, 2014) y estandarizar pruebas de medición (PISA, TIMMS, PIRLS...) cuyos resultados orienten las políticas educativas públicas. El auge de la cultura de la medición ha reducido las acepciones y dimensiones educativas y sociales de la evaluación al pretender comprender y evaluar el sistema educativo sólo a través de los resultados sin mirar el proceso. Una verdadera cultura de evaluación educativa “implica conocer cómo se desarrollan los procesos de formación para mejorar los aspectos más necesarios y potenciar los positivos” (Díez-Gutiérrez, 2018, p. 57). La evitación del proceso —de lo que ocurre *durante*— para centrarse exclusivamente en los resultados y la ignorancia de las condiciones del aprendizaje a la hora calificar y/o seleccionar discentes o instituciones educativas es providencialmente conceptualizada por Alcaraz (2015) en su reflexión sobre el concepto de evaluación educativa: “Decimos que evaluamos para comprobar si el alumnado está aprendiendo o no y olvidamos que la principal función de la evaluación no es tanto comprobar el aprendizaje como asegurar las condiciones para que se produzca dicho aprendizaje”(p.210). En este sentido, no es casual la preponderancia de la función selectiva (excluyente) de la evaluación en detrimento de la función formadora (inclusiva) (Pozo, 2016) y, sobre todo, que esa función selectiva recaiga sólo en alumnado y docentes y no valore recursos, otros agentes y, sobre todo, las políticas educativas del que ejerce el poder de evaluar (Santos-Guerra, 2006, p. 42).

Además, desde un punto de vista epistemológico, existe un sesgo de hondura a la hora de afrontar la evaluación educativa. En las ciencias de la educación hemos importado tradicionalmente los métodos empíricos-analíticos de las ciencias naturales que son insuficientes e inadecuados por sí solos en nuestro objeto de trabajo: la interacción social entre los seres humanos en un centro educativo. Sin embargo, las ciencias de la educación han construido su propio marco de referencia, ya que poseen instrumentos y estrategias para comprender y transformar los enconados modelos evaluativos del pasado que sobreviven en el presente. Por el contrario, el enfoque científico-natural busca explicaciones con perfectas relaciones causa-efecto que difícilmente se manifiestan en los entornos escolares, pretenden formular leyes infalibles, en definitiva, generalizar, pero pocos o ningún contexto educativo es generalizable dada su singularidad (López-Pastor, 1999). En cambio, los enfoques interpretativos de las ciencias de la educación intentan comprender y profundizar en cada contexto. En esa línea es certera la contribución de Hopkins (1989) cuándo señala que los métodos cuantitativos de investigación (y por ende de evaluación) nos pueden ayudar a trazar una hipótesis de trabajo en el aula, nos colocan tras una pista, pero cada investigación sobre educación debe ser comprobada en las condiciones particulares sin que se pueda generalizar ya que en cada lugar se aprende de diferente forma. Así lo señala Crobach (1975) para referirse a los métodos positivistas: “Cuando sopesamos convenientemente las condiciones particulares, cualquier generalización es un hipótesis de trabajo, no una conclusión” (p.125).



La exportación a la EF (Educación Física, a partir de ahora) de los dos modelos señalados anteriormente tiene una descripción homogénea. Un primer modelo orientado hacia el rendimiento físico que tiene como objetivo medir la eficacia del rendimiento físico del alumno a través de test y pruebas estandarizadas. Esta concepción no contempla el valor formativo de la evaluación. Su intención la resume la pregunta de López-Pastor (2004) “¿Por qué decimos evaluación cuándo en realidad queremos decir calificación?” En oposición, el modelo orientado hacia la participación del alumno sí tiene un alto valor formativo. No valora tan sólo el aspecto motriz, sino que contempla las dimensiones afectiva, social y cognitiva a través de la implicación del alumnado en la evaluación (López-Pastor, 1999). Existe ya una línea consolidada de evidencias científicas que han demostrado los beneficios de implicar al alumnado al utilizando situaciones de autoevaluación y de evaluación por pares o coevaluación en Educación Física (Lamb, Lane, y Aldous 2013; López-Pastor et al. 2007; Ní Chróinín y Cosgrave, 2013; Pérez, Heras, y Hernán 2008; Vera, González, y Moreno 2009).

No obstante, las revisiones de diferentes trabajos sobre prácticas de evaluación en diferentes contextos y momentos indican que si bien el paradigma teórico indica la prevalencia de una evaluación formativa, en las prácticas evaluativas de los docentes de EF siguen predominando los modelos de calificación y con escasa participación del alumnado (Lorente y Kirk, 2014; Otero, 2014; Otero, Calvo y González, 2014). Esa incoherencia entre paradigmas teóricos de evaluación y lo que ocurre en las prácticas educativas del aula es potenciada cuando el profesorado tiene como referencia normativa currículos por objetivos que cierran la evaluación y la reducen a una comprobación técnica de éxito y logro. Estos currículos —que serán objeto de análisis documental a lo largo de este trabajo— destinados a la “estandarización” de la evaluación tienen como principal ventaja pudiera resaltarse que facilitan la medición, que no evaluación, del alumnado. Como desventaja reducen el “conocimiento a conductas, no sirven para el desarrollo del profesor y, en definitiva, pueden alcanzarse los objetivos propuestos sin educar a los alumnos” (Stenhouse, 1987, p.14). Más concretamente, el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, tipifica dos elementos curriculares que entroncan la evaluación: criterios de evaluación (CE, a partir de ahora) y estándares de aprendizajes evaluables (EA, partir de ahora). Si bien los CE entendidos por la normativa citada como “el referente específico para evaluar el aprendizaje del alumnado” no son elementos nuevos sino que ya existían en los desarrollos reglamentarios previos a la LOMCE; no es el caso de los EA cuyo Real Decreto los entiende como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado. Su diseño debe contribuir y facilitar el diseño de pruebas estandarizadas y comparables”. En este caso, la inclusión de los EA que desarrollan casi todas las Comunidades Autónomas en sus currículos son el elemento distintivo y la nueva seña de identidad curricular evaluativa que coloca a la evaluación como “medible”, “estandarizada”, “observable” y con carácter de “rendimiento” sin que se pueda encontrar en el Reglamento curricular del que beben los 17 currículos autonómicos ninguna referencia al carácter formativo ni a la participación del alumnado en los procesos de evaluación. Si bien en la línea del análisis curricular se encontraron referencias para la asignatura de EF, ninguno de ellos se ocupa de forma específica de la evaluación en todas

las Comunidades Autónomas para la etapa primaria (Julián, Abarca-Sos, Zaragoza y Aibar, 2016; Méndez, Fernández-Río, Méndez-Giménez y Prieto Saborit, 2015; Muñoz, 2014).

Por ello, es objeto general de este trabajo realizar un análisis de los aspectos evaluativos en Educación Física comparando los 17 currículos autonómicos que emanan del reglamento estatal preceptuado en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. De forma más operativa, formulamos los siguientes objetivos:

1. Extraer patrones estadísticos descriptivos que exploren los currículos de EF en las variables analizadas.
2. Comparar aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluativos en EF entre los 17 currículos autonómicos en Educación Primaria.

## **2. Método**

Para la comparación de los diferentes currículos autonómicos se utilizó el análisis documental como instrumento de obtención informativa. Para ello, se obtuvo la información de los 17 reglamentos autonómicos que desarrollan los aspectos evaluativos en EF. Todos los documentos curriculares circularon por tres expertos en la materia curricular. Tras la primera circulación se convinieron los aspectos comunes a categorizar y analizar en los 17 documentos curriculares.

Resultaron un total de 12 variables a comparar y analizar. Por un lado, variables cualitativas. Un total de 9 variables con la siguiente descripción: existencia de objetivos de área, criterios y estándares; relación entre criterios y estándares; tipo de secuenciación de los estándares; relación curricular de los estándares; y existencia de orientaciones metodológicas evaluativas al margen de los EA y CE. Por otro lado, como resultado del análisis de las variables cualitativas, resultaron tres indicadores cuantitativos: número de objetivos, número de criterios y números de estándares.

El procedimiento para la categorización fue a través de una hoja de control con las 12 variables al tiempo que se analizaban los 17 currículos autonómicos que desarrollan el RD 126/2014 por el que se establece el currículo básico. Todos los currículos autonómicos están publicados en los respectivos boletines oficiales de sus Comunidades Autónomas. Se encuentran en formato pdf y son de acceso libre y gratuito. Tras una primera categorización se procedió al análisis en el programa SPSS v. 17. Para las 9 variables cualitativas se analizaron las Frecuencias y Porcentajes y para las 3 cuantitativas se analizaron los estadísticos descriptivos.

## **3. Resultados**

Un análisis exploratorio (Cuadro 1) nos muestra que sólo un 30% (29,4%) de las Comunidades incluyen objetivos propios de la asignatura de EF. Si bien en el caso de los CE hay unanimidad (el 100% incluye criterios) el caso de los EA hay un 17% que no los incluye. Para la variable 'Tipo de secuenciación' que se hace de EA y CE, mientras que la gran mayoría (76,5%) secuencia por niveles educativos, un 17,6% los hace por ciclos y 5,9% por etapa. En la variable 'Relación Curricular' la mayoría de comunidades (94,1%)

relacionan CE y EA con los contenidos educativos, no ocurre así con elementos vertebradores como las competencias clave dónde sólo un 47,1% (8 Comunidades) relacionan CE y EA con competencias clave. Por último, sólo un 17,6% ha incluido orientaciones metodológicas que guíen a los maestros sobre cómo evaluar y utilizar los referentes evaluativos explicitados.

Cuadro 1. Frecuencias y porcentajes de las variables cualitativas que analizan los aspectos evaluativos del currículo de Educación Física en Primaria

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Existencia de Objetivos	5,0	29,4	29,4	29,4
Existencia de criterios	17,0	100,0	100,0	100,0
Existencia de estándares	14,0	82,4	82,4	82,4
Relación criterios y estándares	14,0	82,4	82,4	82,4
Tipo de secuenciación	Nivel	13,0	76,5	76,5
	Ciclo	3,0	17,6	94,1
	Etapa	1,0	5,9	100,0
Relación curricular	CC	8,0	47,1	47,1
	CT	16,0	94,1	94,1
Orientaciones evaluativas	3,0	17,6	17,6	17,6

Fuente: Elaboración propia.

Sobre las variables anteriores, a nivel cuantitativo, el análisis del número de objetivos, criterios y estándares nos muestra diferencias sustanciales (Cuadro 2). Mientras que en el ‘Número de objetivos’ la baja media aritmética ( $M=2,59$ ) y la alta desviación estándar ( $3,97$ ) se deben al alto número de comunidades que incluyen objetivos en su currículo, en el caso de los dos referentes evaluativos, existe un elevado promedio en el número de CE ( $M=61,53$ ) y de EA ( $M=200,24$ ). En ambos, y pesar de la que mayoría de Comunidades los incluyen en su currículo, la heterogeneidad en el número es muy alta como muestran las desviaciones estándar ( $DE=61,44$  y  $144,69$  respectivamente)

Cuadro 2. Estadísticos descriptivos variables cuantitativas que analizan los aspectos evaluativos del currículo de Educación Física en Primaria

	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
Número de objetivos	17	0	10	2,59	3,97
Número de criterios	17	8	253	61,53	61,4
Número de estándares	17	0	481	200,24	144,69

Fuente: Elaboración propia.

Otros de los objetivos de este trabajo era comparar aspectos cuantitativos y cualitativos de la evaluativos en EF entre los 17 currículos autonómicos en Educación Primaria (Cuadro 3). La codificación que comparaba los currículos de EF en las 17 comunidades ofrece características diversas en las diferentes variables. Sobre la ‘Existencia de objetivos’ sólo 5 comunidades de las 17 (Andalucía, Aragón, Baleares, Cataluña y País Vasco) optan por mantener los objetivos de la asignatura de EF que sí contemplaban los desarrollos curriculares previos a la LOMCE.

El resto de comunidades sólo contempla ‘Criterios de Evaluación’ y ‘Estándares de Aprendizaje’ como referentes evaluativos. En esas dos variables sí existe uniformidad cualitativa: todas contemplan CE y la mayoría EA (excepto Cataluña, País Murcia y País Vasco). Sí existe disparidad en cuanto al número de CE formulados. Mientras hay

Comunidades con un número bajo de CE (8 de Canarias y País Vasco) otras lo elevan incluso por encima del número de EA que formulan otras comunidades. Es el caso de los CE de Castilla y León (91 CE), La Rioja (92 CE) o Aragón (95 CE). La diferencia numérica es mayor en los EA en donde encontramos comunidades que el número de EA ronda el medio millar (Cantabria 481 EA y Castilla-La Mancha 410) y otras como Andalucía, Canarias y Madrid que contemplan un número de reducido de estándares (41 y 44 respectivamente).

Cuadro 3. Comparación y codificación de las variables cuantitativas y cualitativas de los aspectos los aspectos evaluativos del currículo de Educación Física en Primaria para la asignatura de Educación Física

	OA		CE		EA		RELA- CIÓN CE Y EA	SECUENCIA CIÓN DE CE Y EA	RELACIÓN CURRICULA R		OR. EV
	E	Nº	E	Nº	E	Nº			CC	CT	
Andalucía	Sí	7	Sí	38	Sí	42	Sí	Ciclo	Sí	Sí	Sí
Aragón	Sí	10	Sí	85	Sí	208	Sí	Nivel	Sí	Sí	No
Asturias	No	No	Sí	13	Sí	292	Sí	Nivel	No	Sí	No
Baleares	Sí	10	Sí	39	Sí	106	Sí	Ciclo	No	Sí	No
Canarias	No	No	Sí	8	Sí	44	Sí	Nivel	Sí	Sí	No
Cantabria	No	No	Sí	253	Sí	481	Sí	Nivel	Sí	Sí	No
Castilla-LM	No	No	Sí	104	Sí	410	Sí	Nivel	No	Sí	No
C. y León	No	No	Sí	91	Sí	333	Sí	Nivel	No	Sí	No
Cataluña	Sí	8	Sí	25	No	No	No	Ciclo	Sí	Sí	Sí
Extrema-dura	No	No	Sí	13	Sí	281	Sí	Nivel	No	Sí	No
Galicia	No	No	Sí	83	Sí	261	Sí	Nivel	Sí	Sí	No
La Rioja	No	No	Sí	92	Sí	316	Sí	Nivel	Sí	Sí	No
C. de Madrid	No	No	Sí	13	Sí	44	Sí	Nivel	No	Sí	No
R. de Murcia	No	No	Sí	13	No	203	No	Nivel	No	Sí	Sí
Navarra	No	No	Sí	67	Sí	197	Sí	Nivel	No	Sí	No
País Vasco	Sí	7	Sí	8	No	0	No	Etapas	No	No	No
C. Valenciana	No	No	Sí	101	Sí	184	Sí	Nivel	Sí	Sí	No

Notas: OA: Objetivos de Área; E: Existen: Nº: Número; EA: Estándar de Aprendizaje; CC: Competencias Clave; T: Contenidos; OR. EV: Orientaciones Evaluativas.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre si los documentos curriculares presentan una relación explícita entre CE y EA con cuadros y/o tablas en donde los más concretos estén contenidos en los más generales existe uniformidad excepto en las 3 comunidades citadas que no contemplan EA.

Cuestión diferente es lo ocurrido entre el tipo de secuenciación de los EA. Existen tres casos diferentes: etapa, ciclo o nivel. Mientras País Vasco es la única comunidad que los contempla por etapa, 3 comunidades (Andalucía, Cataluña y Baleares) que aún conservan la estructura de ciclo secuencian sus referentes evaluativos (CE y/o EA) por ciclo y el resto de Comunidades los organiza por nivel.

Sobre si los currículos autonómicos incluían CE y/o EA relacionándolos con otros elementos curriculares se tuvieron los dos más frecuentes: Competencias clave y contenidos. En la variable 'Relación CE y EA' se comprueba que sólo 9 Comunidades (Andalucía, Cantabria, Canarias, Cataluña, Galicia, LA Rioja, Comunidad Valenciana) relacionan sus referentes evaluativos con las competencias clave. Cuestión diferente ocurre en la variable 'Relación CE y EA' cuando hablamos de contenidos pues todas las Comunidades excepto País Vasco relacionan CE y/o EA con los contenidos de enseñanza.

Por último, la 'OR. EV' tenía como pretensión indagar sobre si al margen de la CE y EA las Comunidades incluían orientaciones metodológicas para la evaluación. En este sentido, sólo Andalucía, Cataluña y Región de Murcia incluyen orientaciones sobre evaluación.

## 5. Discusión

Una primera interpretación de los resultados nos muestra que nos hallamos ante el estadio curricular en España que pone fin a los objetivos de área ya que sólo 5 de las 17 Comunidades los mantienen. Esta situación no puede entenderse de otra forma que como el acotamiento definitivo del currículo. Los objetivos de área eran formulados en términos generales de ahí su bajo número tanto en los desarrollos curriculares previos a la LOMCE como en los descritos en el presente artículos (Andalucía 7; Aragón, 10; Baleares; 10; Cataluña, 8; País Vasco, 7). Esa ausencia de restricción en su formulación permitía que los docentes y alumnado fabricaran un currículo en base a sus necesidades. Sobre este aspecto arroja luz la sentencia de Stenhouse (1987) al formular que el currículo "debe ser puesto a prueba por estudiantes y profesores" (currículo abierto) "y no estudiantes y profesores" puesto a pruebas por el currículo (currículo cerrado). En este sentido un mecanismo para un currículo como *Proyecto y Proceso* es que docentes y alumnado formularan sus criterios de evaluación contextualizados en situaciones de aprendizaje propias, e incardinándose en el primer nivel de concreción en base a objetivos de área y criterios de evaluación regulados por los respectivos reglamentos.

No obstante, la prueba de que el exterminio de los objetivos de área evoluciona hacia un cerrazón del currículo es que el otro elemento curricular de este trabajo CE, aún no siendo un elemento nuevo (ya existía en la etapa pre-LOMCE), la novedad es el desorbitado promedio ( $M=61,53$ ) si los comparamos con el reducido número de criterios del desarrollo reglamentario previo a la LOMCE. En la actualidad nos encontramos picos de CE como 253 en Cantabria, 104 en Castilla y León o 101 en la Comunidad Valenciana. Sobre este grado de operativización y tecnificación de los aprendizajes llama poderosamente la atención que la retirada de autonomía al docente y vuelta al rol de técnico aplicador suceda en los CE, es decir, antes incluso de los EA que son "especificaciones de los criterios de evaluación". Valga como ejemplo de la estandarización de los aprendizajes que hace cada comunidad el caso de autonomías que con un número de CE superior al de los EA de otras, siendo estos últimos concreciones de los primeros. No ocurre esto tan sólo con las Comunidades con las frecuencias más altas de CE, sino en algunas cuya frecuencia (Navarra, 67 CE) se encuentra en el promedio español ( $M=61,53$ ) y cuyo número de CE es incluso superior al número de EA de otras (Andalucía, 42, Canarias 44 o Madrid 44).

Como era de esperar, el promedio de EA es más chirriante ( $M=202,24$ ) que el de los CE, sobre todos si aterrizamos en las necesidades del aula y estamos ante el supuesto surrealista que el número de EA a evaluar (o medir) por los maestros y maestras de EF es superior a las sesiones que tienen durante un curso académico. Este supuesto (en realidad no es una hipótesis, sino la receta de los 17 legisladores a sus docentes desde hace varios años) se sale de la lógica aún más cuando con la aritmética más simple se comprueba que hay comunidades tienen tantos EA como número de sesiones de EF (Asturias 292 EA; Cantabria 481; Castilla-La Mancha, 410; Extremadura 281; La Rioja, 216). Llegados a este punto, no estamos ante una única discusión cuantitativa ni tampoco sobre un debate para

consensuar un número idóneo de estándares. Es una cuestión pedagógica más simple: en cada lugar se aprende de diferente forma (Pozo, 2016).

Sin embargo, el Real Decreto 126/2014 del que emanan los currículos autonómicos marcó unas directrices evaluativas de estandarización para todas las asignaturas. Si bien se habla someramente del carácter “global” de la evaluación, no se hace mención ni siquiera de pasada (cosa que sí hacen algunos reglamentos autonómicos posteriormente) al carácter formativo de la evaluación ni, por supuesto, a la participación del alumnado en la misma. En este sentido, cabe resaltar la incoherencia de que difícilmente una evaluación puede ser global si se constriñe tanto (hasta casi medio millar de EA en algunas Comunidades). Esta situación desemboca en una operativización tal que nos retrotrae a la tendencia de los otroras objetivos operativos dividían las dimensiones del ser humano (cognitivo, motriz y afectivo cada uno formulados en EA diferentes) a sabiendas de que en cada respuesta de nuestro alumnado se actúa como un todo.

Con un hartazgo tal de operativización en los EA cabe preguntarse, ¿qué estamos midiendo? La respuesta a esta pregunta la ofrece textualmente Real Decreto 126/2014 cuando se refiere a sólo aquello “observable”, “medible” y con carácter de “rendimiento”. Con los tres atributos anteriores se plantea la siguiente cuestión ¿se valoran cualidades tan en boga y cuyo enterramiento se les atribuye a la escuela como la creatividad, la empatía o la persistencia? La respuesta a esta pregunta la ofrece Biesta (2014) con otro interrogante ¿Medimos lo que valoramos o valoramos lo que medimos? Dicho de otra forma, los currículos han puesto en valor sólo aquello que puede operativizar y cuantificar (“observable”, “medible” y “de rendimiento”) como si nuestro alumnado formara parte de una cadena de producción industrial o fuera un elemento más de una cuenta de resultado empresarial. En el caso de los currículos de EF los EA aquello más fácil de medir se ciñe exclusivamente a la dimensión motriz, renunciando al carácter global y, por, ende educativo de la evaluación (Ejemplos de EA. Cantabria: ‘Conoce para qué sirve cada uno de los cinco sentidos’; Castilla-La Mancha: ‘Es capaz de realizar una actividad de nivel moderado-vigoroso entre 6 y 8 minutos’; Navarra: ‘Se coloca y se desplaza con respecto a los objetos orientados en diferentes posiciones’). Es fácilmente reconocible tras la lectura de los 17 currículos que aquellos currículos con un mayor número de EA tienden hacia una formulación más conductista y motriz. En los casos con menor frecuencia de EA, la formulación es más global e integra las diferentes dimensiones del ser humano. Es necesario señalar que, aunque tarde y a modo de declaración de intenciones, es decir, sin el grado de prescripción del Real Decreto 126/2014, hay un leve acercamiento al carácter formativo de la evaluación en el artículo 7 de un reglamento anexo (Orden ECD/65/2015, de 21 de enero). No obstante, a nuestro entender, y tras todo lo expuesto en este trabajo, este acercamiento es insuficiente y carece del liderazgo pedagógico y del reconocimiento docente que sí tienen los reglamentos curriculares autonómicos.

Tras la fotografía evaluativa vislumbrada, es razonable que la mayoría (76,5%) de currículos hayan secuenciado CE y/o EA por niveles educativos en lugar de los desaparecidos ciclos (17,6%). En la misma línea de falta de globalidad evaluativa era de esperar que sólo menos de la mitad de currículos (47,1%) relacionen sus referentes evaluativos con las manidas Competencias Clave. En cualquiera de los casos, y valorando que muchos profesionales de las aulas pudieran agradecer y facilitarle su docencia la existencia de guías y estándares de evaluación (en algunas Comunidades con aplicaciones informáticas incluidas), los currículos autonómicos tenían la oportunidad de, formulando

referentes evaluativos tan concretos, facilitar estrategias de evaluación formativa y compartida (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Los legisladores pudieran haber prescrito —ahora también, cómo no—, mecanismos de coevaluación o autoevaluación entre alumnado de una forma tan concretada como se ha hecho con EA y CE. En definitiva, concretar también una evaluación que pusiera el foco en el aprendizaje no sólo en la medición de conductas. Sin embargo, llama la atención que sólo 3 de los 17 currículos (Andalucía, Cataluña y Murcia) incluyen en sus documentos curriculares orientaciones de este tipo. Estaríamos sentenciando objetivamente (y no interpretando) si afirmamos que el 82,4% de los currículos de España no orienta a su profesorado sobre cómo realizar una evaluación educativa, aunque sí detalle cómo deben medir los aprendizajes. Cabe señalar que sin bien muchas comunidades poseen reglamentos específicos de evaluación, la mayor parte de ellos se dedica al carácter administrativo de la evaluación (documentales oficiales, plazos, calificaciones...) y que las pocas o inexistentes menciones educativas de la evaluación son someras y de poco calado ante el profesorado.

## Conclusiones

Tras lo expuesto anteriormente podemos concluir que la LOMCE y su concreción en los currículos autonómicos han supuesto una involución pedagógica en materia de evaluación. En el caso concreto de la asignatura de EF la regresión tiene una tendencia hacia la medición, que no evaluación, preponderante de aspectos motrices (Méndez, Fernández-Río, Méndez Giménez y Prieto Saborit, 2015). Esta tendencia exclusivamente operativizadora ha retrotraído, además, la evaluación en Educación Física a la antigua división de las dimensiones en cognitiva, motriz y afectivo-social focalizando lo motriz y separándolo, en ocasiones, en compartimentos estancos de las otras dimensiones.

Futuros trabajos pudieran abordar el estudio estadístico y taxonómico del más del millar de CE y los tres millares y medio de EA. Así mismo, y dado que la tendencia de medición pone en entredicho el derecho del alumnado a ser educado y no adiestrado (*Teach to test*), existen mecanismos de autonomía pedagógica que pueden poner a salvo la evaluación educativa. Entre otras propuestas, entendemos que el tercer nivel de concreción debe incentivar la construcción de objetivos (aún sin prohibir) y criterios didácticos que evolucionen hacia un modelo de docente investigador de su propia práctica. Por otra parte, las Administrativas Educativas autonómicas tienen la posibilidad de legislar orientaciones de evaluación educativas que dibujen una evaluación más democrática y adaptada a las necesidades del alumnado y a un currículo no industrializado más propio del siglo XXI.

## Referencias

- Alcaraz-Salariche, N. (2015). Evaluación versus calificación. *Revista Aula de Encuentro* 17(2), 209-236.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. 51(1), 46-57
- Cronbach, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127. <https://doi.org/10.1037/h0076829>

- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía*. (BOJA nº 50, 13 de marzo de 2015)
- Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la *ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias* (BOPA, nº 202, 30 de agosto de 2014).
- Decreto 32/2014 de 18 de julio, por el que se establece el *currículo de la educación primaria en las Illes Balears* (BOIB nº 97, 19 de julio de 2014).
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la *ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias* (BOC nº 156, 13 de agosto de 2014).
- Decreto 27/2014 de 5 de junio que establece el *currículo de Educación Primaria en la comunidad autónoma de Cantabria* (BOC nº 29, 13 de junio de 2014).
- Decreto 54/2014, de 10/07/2014, por el que se establece el *currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha* (DOCM nº 132, 11 de julio de 2014).
- Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC nº 6900, de 26 de junio de 2015)
- Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establece el *currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura* (DOE nº 114, 16 de junio de 2014).
- Decreto 24/2014, de 13 de junio, por el que se establece el *currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de La Rioja* (BOR nº 74, 16 de junio de 2014).
- Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se *establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria* (BOCM nº 175, 25 de julio de 2014).
- Decreto 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el *Currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (BORM nº 206, 6 de septiembre de 2014).
- Decreto Foral 60/2014 de 16 de junio por el que se establece el *currículo de Educación Primaria de la comunidad Foral de Navarra* (BON nº 174, 5 de septiembre de 2014).
- Decreto 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el *currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco* (BOPV nº 9, de 15 de enero de 2016)
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el *currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana* (DOCV nº 7311, de 7 de julio de 2014).
- Díez-Gutiérrez, E. (2018). *Neoliberalismo educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula*. Barcelona: PPU.
- Julián, J.A., Abarca-Sos, A., Zaragoza, J. y Aibar, J. (2016). Análisis crítico de la propuesta del currículum básico de la LOMCE para la asignatura de Educación Física. Acciones derivadas en la Comunidad Autónoma de Aragón y propuestas de futuro. 2016, *Retos*, 29, 173-181.
- Lamb, P., Lane, K. y Aldou, D. (2013). Enhancing the Spaces of Reflection: A Buddy Peer-Review Process within Physical Education Initial Teacher Education. *European Physical Education Review* 19(1), 21-38. <https://doi.org/10.1177/1356336X12457293>
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en educación física: Estudio de casos en Primaria, Secundaria y formación del profesorado*. Tesis doctoral publicada. Valladolid: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.



- López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, Calificación, Credencialismo y formación inicial del Profesorado: Efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (51), 221-232.
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2017) *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Barba, J. J., Monjas, R., Manrique, J. C., Heras, C., González, M. y Gómez, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69-86
- Lorente-Catalán, E. y Kirk. D. (2014). Making the Case for Democratic Assessment Practices within a Critical Pedagogy of Physical Education Teacher Education. *European Physical Education Review* 20(1), 104-119. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496004>
- Méndez, D., Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A. y Prieto, J. A. (2015). Análisis de los currículos autonómicos LOMCE de Educación Física en Educación Primaria. *Retos*, 28, 15-20.
- Muñoz, J. C. (2014). El currículo del área de educación física de primaria en la lomce. Análisis del Real Decreto 126/2014. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 27, 24-30.
- Ní Chróinín, D. y C. Cosgrave. (2013). Implementing Formative Assessment in Primary Physical Education: Teacher Perspectives and Experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el *currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* (BOA nº 119, 20 de junio de 2014).
- Orden EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el *currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León* (BOCL nº 117, 20 de junio de 2014).
- Orden de 23 de julio de 2014 por la que se regula la *implantación para el curso 2014/15 de los cursos primero, tercero y quinto de educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia*, según el calendario de aplicación de la Ley orgánica 8/2013, para la mejora de la calidad educativa (DOG, nº154, 14 de agosto de 2014).
- Otero, F. M. (2013). Información y cesión de la responsabilidad en la evaluación de los deportes de invasión en Primaria. *EmásF: Revista Digital de Educación Física*, 22, 56-71.
- Otero, F. M., Calvo, A. y González-Jurado, J. A. (2014). Analysis of the Assessment of Invasion Sports in Elementary School. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 139-153.
- Pérez, A., Heras, B. y Herrán, I. (2008). Evaluación formativa en la Educación Secundaria Obligatoria. Su aplicación a una unidad didáctica de deportes colectivos en el marco de un estilo actitudinal. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 9, 14-25.
- Pozo, I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid: Alianza.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el *currículo básico de la Educación Primaria* (BOE núm 52, 1/3/2014).
- Santos, M. A. (2006). *Una flecha en la diana: La Evaluación como Aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Vera, J. A., González, R. y Moreno, J.A. (2009). Relationships between the transfer of responsibility in assessment and the perception of equality in physical education classes. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 4(10), 25-31.

## Cv de los autores

### **Fernando Manuel Otero-Saborido**

En la actualidad ejerce como profesor a tiempo completo en la Universidad pública Pablo de Olavide de Sevilla. Anteriormente, funcionario de carrera del Cuerpo de Maestros y del Cuerpo de Profesores de Secundaria en Andalucía, ambos en la especialidad de Educación Física. Formación académica en todas las titulaciones oficiales universitarias en Educación Física: Doctor; Máster Oficial en Educación Físico-Deportiva; Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte; Diplomado en Magisterio (Ed. Física). A lo largo de 25 artículos de revistas, su línea de investigación se centra en procesos de evaluación y metodología de enseñanza Educación Física y el Deporte así como aspectos relacionados con el rendimiento físico deportivo en fútbol. ORCID ID: 0000-0002-7016-2414. Email: fmotero@upo.es

### **Francisco Javier Vázquez-Ramos**

Doctor por la Universidad de Sevilla, licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Universidad de Granada), diplomado en Ciencias de la Educación especialidad de Educación Física (Universidad de Sevilla, CEU San Pablo) y entrenador nacional de Voleibol. Actualmente es maestro de Educación Física en la Consejería de Andalucía y componentes del grupo de investigación: Deporte y Sociedad: la Actividad Físico-Deportiva desde una Perspectiva Multidisciplinar (Universidad de Sevilla). Ha creado la plataforma digital de formación "El Valor de la Educación Física". En el año 2015 obtuvo el VI Premio a la Mejor Práctica Profesional de Carácter Innovador 2015, otorgado por el Ilustre Colegio Oficial de Licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Andalucía. ORCID ID: 0000-0001-5646-2018. Email: kiscoarahal@gmail.com

## Percepciones de Estudiantes y Docentes: Evaluación Formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados

### Perceptions of Students and Teachers: Formative Evaluation in Tutored Learning Projects

Lurdes Martínez-Mínguez <sup>1\*</sup>

Laura Moya Prados <sup>1</sup>

Carolina Nieva Boza <sup>1</sup>

Dolors Cañabate Ortiz <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universitat Autònoma de Barcelona, España

<sup>2</sup> Universitat de Girona, España

Este artículo presenta los resultados de una investigación educativa en conexión entre el mundo académico y profesional en el grado de maestro/a de dos universidades catalanas (UAB, UdG). El objetivo de esta investigación es analizar las percepciones de profesorado, maestros-psicomotricistas y estudiantes sobre la evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) para facilitar la adquisición de competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros. Se ha desarrollado en 2 asignaturas obligatorias de 2 titulaciones, con una muestra de 170 estudiantes, 2 profesoras universitarias y 7 maestros-psicomotricistas de escuelas. En ambas asignaturas se ha desarrollado una actividad de aprendizaje y evaluativa: documentación sesión psicomotricidad en grupo, en formato PAT. El estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, también denominado cualitativo, naturalista o humanista. Se ha utilizado dos instrumentos de investigación: un cuestionario de escala tipo Likert y dos grupos de discusión. Se ha procedido al análisis estadístico a través de media aritmética y la desviación estándar. Para el análisis cualitativo de los grupos de discusión se ha utilizado el análisis categorial. Principalmente los resultados y conclusiones muestran que: a) los estudiantes están satisfechos de forma global con la evaluación y coevaluación realizada en el PAT; b) esta evaluación ha favorecido la adquisición de competencias profesionales; c) la retroalimentación permite a los estudiantes ser más conscientes de su proceso y de sus errores; y d) estudiantes, profesoras y maestros coinciden en la necesidad de revisar los instrumentos de evaluación del PAT y evaluarlos a través de rúbricas.

**Palabras clave:** Enseñanza superior; Innovación educativa; Evaluación formativa; Formación de docentes; Tutoría.

This article presents the results of some educational research about connecting the academic and professional environments in the education degree within two Catalan universities (UAB, UdG). The goal of this study is to analyse perceptions of faculty members, psychomotricity teachers and students about formative assessment in Project of Oriented Learning (POL) to facilitate the acquisition of psychomotor professional skills in pre-service education. This research has been developed in two obligatory subjects in two Spanish university degrees, with a sample of 170 students, 2 lecturers and 7 psychomotricity teachers. Both subjects have developed an assessment and learning activity called: documentation psychomotor session in groups, in POL format. This study is conceived within the interpretative approach, also called qualitative, naturalist or humanist. Two research techniques are used; a Likert scale questionnaire and two focus groups. Statistical analysis was carried out through arithmetic mean and the standard deviation. The qualitative analysis of the focus groups has been done using the categorical analysis. The resulting data and

---

\*Contacto: [lurdes.martinez@uab.cat](mailto:lurdes.martinez@uab.cat)

the conclusions reveal that students: a) are generally satisfied with the assessment and shared or co-assessment developed in the POL; b) this assessment has benefited their acquisition of professional skills; c) feedback allows students to be more aware of their process and their mistakes; and d) students, lecturers and teachers agree on the need to review the POL assessment instruments and assess them through rubrics.

**Keywords:** Higher education; Educational innovations; Formative assessment; Teacher education; Tutoring.

## 1. Introducción

Cada vez hay más problemas derivados del sedentarismo en la juventud de nuestra sociedad. En las ciudades los niños salen menos a jugar al parque o a la calle y, a su vez, las pantallas están ocupando muchas horas del día de éstos. Cuando los niños de hoy en día tengan alrededor de 70 años habrán pasado un promedio de entre siete y diez años frente a una pantalla, siendo esta la segunda actividad más realizada después del dormir (Trenchi, 2014).

Por otro lado, es sabido que el movimiento y el juego libre son la mejor forma de aprendizaje y desarrollo de los niños de cero a seis años (Bueno, 2017; Sassano, 2010). Por lo que las escuelas juegan un papel importante para acoger, respetar y acompañar la educación por el movimiento en todas las situaciones educativas y en los diferentes espacios (Cortés y Moya, 2018; Martínez-Mínguez et al., 2017).

En el Estado Español los currículos de Educación Infantil están organizados por áreas y una de ellas suele estar relacionada con el conocimiento de uno mismo a través del cuerpo y el movimiento, tanto en actividades de vida cotidiana como en momentos específicos relacionados con la educación psicomotriz (Martínez-Mínguez, Rota y Anton, 2017). En el primer ciclo de educación primaria también se muestra desde el área de Educación Física la importancia de este movimiento y conocimiento corporal de una forma lúdica y autónoma (Cañabate, Colomer y Oliveras, 2018). Atender a esta área hace necesaria una formación de maestros capacitados para impartirla en su quehacer profesional tanto a nivel teórico como práctico.

La experiencia docente de algunos autores de este artículo remite a que parece que no siempre los maestros de educación infantil y especialistas de educación física, después de su formación inicial, se sienten suficientemente preparados para realizar la intervención psicomotriz. Esta problemática adopta diferentes soluciones en los centros educativos. A veces se pide al maestro especialista de educación física que imparta la psicomotricidad en los cursos de educación infantil, cuando su formación inicial hace referencia a la etapa de 6 a 12 años. Otras veces es impartida por algún maestro de educación infantil que no realice tutoría. Otra posibilidad es que la realice algún maestro con formación específica a través de un postgrado o máster relacionado con la psicomotricidad. No obstante, se considera que sería conveniente que el maestro de educación infantil fuera el responsable de la docencia de las tres áreas del currículum de esta etapa expuestas en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre (Conocimiento de uno mismo y autonomía personal, Conocimiento del entorno, y Lenguajes: comunicación y representación).

## **2. Revisión de la literatura**

El informe de Eurydice (2002) sobre la profesión docente en Europa señalaba cómo conseguir que el profesorado se capacite y realice una docencia de forma efectiva. Esto exige aumentar la calidad de la formación inicial de los docentes, con unas mejores competencias que respondan a las demandas sociales presentes y futuras. La reorganización del currículo español de Educación Superior de los últimos quince años se ha visto afectado entre otros, por: La Declaración de Bolonia (1999); los acuerdos del Comunicado de Berlín (2003); y por el Documento-Marco "La integración del Sistema Universitario Español en el EEES" (MEC, 2003). El contenido de estos documentos está todavía determinando que, en los planes de estudio relacionados con educación, no sólo que se modificara el currículo formativo basado en competencias generales y específicas, sino también el papel del profesor universitario como desarrollador de competencias que ayuden a ser un buen docente al estudiante (OCDE, 2002; Perrenoud, 2004).

Según Martínez-Mínguez y Flores (2014), el alumnado y profesorado de Enseñanza Superior opinan que la conexión entre el mundo académico y el mundo profesional, junto con la adquisición de competencias de las actuales titulaciones universitarias, no siempre son suficientemente satisfactorias. En su estudio se apunta que se prima que el estudiantado durante su formación inicial desarrolla más las capacidades cognitivas como memorizar y recordar, que las de aplicar o analizar en entornos profesionales auténticos. En consecuencia, en la formación inicial de maestros es necesaria la utilización de metodologías docentes que favorezcan la creación de puentes o conexiones entre teoría-práctica. Se necesitan asignaturas con una metodología activa, participativa y significativa, tal como expone Cano (2012, p.14-15): "los diseños por competencias obligan a buscar fórmulas para que los estudiantes integren y apliquen saberes. Eso significa que aumenta el sentido que poseen los casos, los proyectos, las simulaciones, las prácticas, etc."

Los PAT son una modalidad de proyectos que conectan bien la relación teoría-práctica. Algunos autores consideran que los PAT son una "buena práctica" (López y Vicente, 2015; Martínez-Mínguez, 2015). Meyer (2002) define un PAT como una forma de trabajo en la que grupos de estudiantes son dirigidos para solucionar problemas que se pueden plantear en su desempeño profesional. Se basan en el aprendizaje cooperativo para favorecer el desarrollo de competencias genéricas y profesionales, el liderazgo, la autoeficacia, la capacidad crítica y de comunicación (Barba, Martínez y Torrego, 2012) y valores como la justicia, la solidaridad, la responsabilidad y la cooperación (Guilarte, Marbán y Miranda, 2008). Sería interesante comprobar si los PAT pueden contribuir a mejorar la formación inicial de competencias profesionales psicomotrices de maestros.

Para Álvarez, García, Gil y Romero (2004) en los PAT se concretan tres características: Ser una propuesta que permita al estudiantado aprender de forma autónoma y en diferentes escenarios, bajo la supervisión del profesorado; su principal aprendizaje se basa en el "cómo hacer", desarrollando así habilidades y competencias profesionales; y el alumnado es el responsable de su propio aprendizaje, si bien en este proceso tienen la colaboración del profesor o profesora.

Martínez-Mínguez y Moya (2017) consideran que tiene un buen resultado incorporar PAT a programas de asignaturas que buscan interacciones entre contenidos bien seleccionados y organizados con la realización de experiencias y actividades que permitan

entenderlos en profundidad, cultivando operaciones cognitivas superiores y construyendo sentido sobre lo que se aprende desarrollándolo en contextos de práctica real. Por lo que podría ser interesante crear equipos docentes incorporando a maestros de centros educativos en ejercicio a colaborar de alguna manera en la docencia de asignaturas de Enseñanza Superior.

En relación a las competencias, no solamente hay que pensar cómo desarrollarlas sino también cómo evaluarlas. Otro de los aspectos clave del cambio que lleva implícito trabajar por competencias en la Enseñanza Superior es la forma de entender los sistemas de evaluación del alumnado. La evaluación condiciona los procesos de aprendizaje (Zabalza, 2002). Algunos autores avalan que metodologías activas y sistemas de evaluación formativa inciden positivamente en el desarrollo de mayores niveles de aprendizaje en el alumnado (Biggs, 1999; Brockbank y McGill, 2002; Brown y Glasner, 2000; Colomer, Serra, Cañabate y Serra, 2018; San Martín, 2012), y concretamente en aprendizajes auténticos y significativos (Martínez-Mínguez, 2016).

Por evaluación formativa puede entenderse todo proceso de evaluación que su finalidad principal sea mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan (López-Pastor, 2009). Numerosos trabajos confirman la importancia de lograr un carácter formativo en la evaluación (Galván y Farías, 2018; Valvanuz y Salcines, 2018) frente a una evaluación sumativa y finalista (Álvarez, 2003; Biggs, 1999; Bonson y Benito, 2005; Brown y Glasner, 2000; López et al. 2009; Salinas, 2002; Zabalza, 2002).

Cada vez se hace más necesario conocer y aplicar un sistema de evaluación continuo, variado y formativo (Gómez y Quesada, 2017; Inda, Álvarez y Álvarez, 2008; Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015), dentro de lo que se ha venido a denominar la aparición de una nueva cultura de la evaluación (Rust, 2007).

Mas (2011), en su estudio sobre el perfil competencial del profesor universitario, concreta seis competencias relacionadas con su función docente y algunas de las unidades competenciales relacionadas con la evaluación son: (1) diseñar el plan de evaluación del aprendizaje y los instrumentos necesarios; (2) aplicar el dispositivo de evaluación de acuerdo al plan evaluativo establecido; (3) verificar el logro de aprendizajes de los alumnos; (4) evaluar los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje; (5) promover y utilizar técnicas e instrumentos de autoevaluación discente; (6) tomar decisiones basándose en la información obtenida; (7) implicarse en los procesos de coevaluación; y (8) afrontar los deberes y dilemas éticos de la evaluación.

Según Angulo (2008), el reto está en diseñar actividades de evaluación pertinentes y contextualizadas que contribuyan a desarrollar competencias clave para educar crítica y reflexivamente a los profesionales del futuro, capacitándolos como generadores de su propio conocimiento para comprender y transformar la realidad.

La evaluación debe convertirse en una estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes durante todo el proceso de formación (Romero, Fraile, López y Castejón, 2014). Para García-Sanz (2014), la evaluación se caracteriza por activar al estudiante hacia el aprendizaje, orientándolo hacia su mejora e informándole de forma continua y no únicamente al final, sobre sus progresos en relación a sus competencias. Se trata de pasar de una “evaluación del aprendizaje” a una “evaluación para el aprendizaje” (López-Pastor,

2009), e incluso a una evaluación “como aprendizaje” (Torrance, 2007), ya que una buena evaluación puede ser la mejor actividad de aprendizaje.

Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), definen la evaluación orientada al aprendizaje:

*Como un constructo teórico, basado en la práctica universitaria, que hace hincapié en considerar la evaluación como un proceso interrelacionado con el aprendizaje, a partir del cual, no sólo se puede extraer información útil para el estudiante, sino que se posibilita la promoción del desarrollo de competencias valiosas para su presente académico y desarrollo profesional. (p. 210)*

Para Álvarez (2008), la evaluación orientada al aprendizaje debe apoyarse en tres aspectos fundamentales: plantear las actividades de evaluación como tareas de aprendizaje; implicar a los estudiantes en la evaluación; ofrecer los resultados de la evaluación a modo de feedback. Es decir, que la evaluación debe pasar a formar parte del propio proceso de formación con un feedback continuo que informe al estudiante en qué punto de su proceso de aprendizaje y adquisición de competencias se encuentra (Cano, 2012; Escudero, 2010; Ferguson, 2011; Sadler, 2010).

La evaluación de competencias requiere el empleo de distintos instrumentos de recogida de información complementarios sobre el progreso del alumnado, que nos informen de forma completa y permitan emitir juicios de valor acertados, precisos y justos (López-Ruiz, 2011). Según García-Sanz (2014) es necesario que sean instrumentos acordes con las competencias a medir y que atiendan al principio de multivariedad y triangulación instrumental. Además, deben reflejar aquellos contenidos sujetos a evaluación que son verdaderamente importantes para el aprendizaje del alumnado, poniendo de manifiesto la adquisición de competencias. A su vez estos instrumentos han de constituir una herramienta de mejora para el propio aprendizaje y de apoyo al proceso de enseñanza.

Es aconsejable otorgar una mayor participación a todos los agentes implicados en el proceso evaluativo utilizando procedimientos de autoevaluación y coevaluación entre profesorado y alumnado o recíprocamente entre alumnado (Bretones, 2008; Echeberría, 2002; Falchikov, 2005; Lin y Lai, 2013; Medina-Rivilla, Domínguez-Garrido y Sánchez-Romero, 2013; Rodríguez, Ibarra y Gómez, 2011; Taras, 2002 y 2010; Trevitt, Breman y Stocks, 2012).

Una vez introducido el tema de investigación y revisada la literatura, se concreta que el *objetivo* a desarrollar en este artículo es: Analizar las percepciones de profesorado, maestros-psicomotricistas y estudiantes sobre la evaluación formativa en PAT para facilitar la adquisición de competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros.

### **3. Método**

El enfoque metodológico de este estudio es mixto combinando metodologías de investigación cuantitativa y cualitativa.

La finalidad de este estudio es interpretar y comprender los fenómenos educativos más que aportar una explicación de tipo causal. Por lo que esta investigación se encuentra enmarcada dentro del paradigma interpretativo, el cual también se denomina cualitativo, naturalista o humanista (Bisquerra, 2014; Albert, 2007).

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque metodológico de este estudio es mixto, de diseño incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC). En él se reconoce que un método (cuantitativo o cualitativo) posee menor prioridad y está incrustado o anidado dentro del que se considera central. En esta investigación la predominancia es cualitativa y el método cuantitativo se incrusta en ella. Coincidiendo, con Creswell (2009) en que un estudio básicamente cualitativo puede enriquecerse con datos cuantitativos descriptivos de la muestra. Este método proporciona una visión más amplia del fenómeno estudiado que si se usara un solo método.

Los datos recolectados por ambos métodos se han comparado en la fase de análisis.

### 3.1. Contexto

La investigación se ha desarrollado en dos asignaturas de dos titulaciones de dos universidades. Por un lado, la asignatura de Educación Psicomotriz en los centros de Educación Infantil de cuarto curso del Grado en Educación Infantil de la “Universitat Autònoma de Barcelona” (UAB). Por otro lado, la asignatura de Educación Física I de segundo curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la “Universitat de Girona” (UdG). Ambas asignaturas son obligatorias en el plan de estudios de la titulación correspondiente.

Cuadro 1. Descripción de los instrumentos de evaluación formativa utilizados en el PAT

INSTRUMENTO	DESCRIPCIÓN	EVALUADOR		
		P	M	E
Pauta sesión en la universidad	Pauta que permite evaluar de manera individual al estudiante durante la sesión de psicomotricidad que realiza con sus compañeros en la universidad.	X		
Pauta sesión en la escuela	Pauta que permite evaluar a los estudiantes de manera grupal durante la sesión de psicomotricidad que realizan con los niños en la escuela.		X	
Rúbrica exposición PAT y documentación	Rúbrica que permite evaluar de manera grupal durante la exposición del PAT y su documentación pedagógica.	X	X	
Escala Autoevaluación Competencias	Escala que permite al estudiante autoevaluar las competencias profesionales psicomotrices que ha trabajado durante el PAT. Ésta es contestada al inicio de la asignatura, después de realizar la sesión en la escuela y al final.			X
Hipótesis sesión universidad	Redacción de posibles sucesos que pueden transcurrir en la sesión de la universidad.			X
Hipótesis sesión escuela	Redacción de posibles sucesos que pueden transcurrir en la sesión de la escuela.			X

Nota: P = Profesor universitario; M = Maestro-Psicomotricista; E = Estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

En estas asignaturas se ha desarrollado una actividad de aprendizaje y evaluación llamada: “Documentación sesión psicomotricidad en grupo”. Esta es una actividad basada en PAT que concluye con una exposición en formato documentación pedagógica. Los estudiantes, después de haber recibido el marco teórico sobre qué significa, fundamenta y conforma la educación psicomotriz, en grupo diseñan y llevan a la práctica una sesión de psicomotricidad. Primero la realizan con sus compañeros de la universidad y, después, en un contexto real con un grupo clase de una escuela. Tanto para la elaboración de estas sesiones como para su desarrollo están tutorizados por la profesora de la universidad y



acompañados por el psicomotricista o el especialista de educación física de la escuela en la que van a intervenir. En la sesión práctica en la universidad y en la presentación final de la documentación reciben evaluación formativa a través de feedback, no sólo del docente, sino también de sus compañeros. Además, en la sesión práctica con los niños reciben feedback por parte del maestro-psicomotricista de la escuela. Para poder llevar a cabo esta evaluación formativa en el PAT, se utilizan diversos instrumentos usados por los diferentes participantes (cuadro 1).

**3.2. Muestra**

La muestra investigada pertenece al tipo no probabilístico (Hernández et al. 2010) y por conveniencia (Battaglia, 2008a). Los participantes representan un subgrupo de la población en la que la elección de éstos responde a características de la investigación según los casos disponibles a los que se tiene acceso.

Los sujetos o participantes que componen la muestra de este estudio han sido de 3 tipos diferentes: estudiantes, profesorado universitario y maestros-psicomotricistas de escuelas (Cuadro 2).

Cuadro 2. Muestra del estudio

PARTICIPANTES	UNIVERSIDAD	MUESTRA TOTAL SEGÚN UNIVERSIDAD Y TIPO DE PARTICIPANTE			MUESTRA TOTAL SEGÚN EL TIPO DE PARTICIPANTE
		Nº HOMBRES	Nº MUJERES		
Estudiantes	UAB	109	1	108	170
	UdG	61	51	10	
Profesores universitarios	UAB	1	0	1	2
	UdG	1	0	1	
Maestros-psicomotricistas	UAB	4	1	3	7
	UdG	3	1	2	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a los estudiantes, de una *población* de 220 estudiantes matriculados en las asignaturas, finalmente la *muestra* de estudio la han compuesto 170 de éstos. El número inferior de participantes de la muestra respecto a la población se ha producido por el carácter voluntario de la participación, por no completar todas las respuestas del cuestionario o por no cumplir con el calendario fijado.

Por lo que se refiere a los docentes, como profesorado universitario se conformó una muestra de dos profesores (uno para los dos grupos de docencia de la UAB y otro para el único grupo de docencia de la UdG). Como maestros-psicomotricistas de escuelas participaron siete maestros-psicomotricistas de centros de Educación Infantil y Primaria (cuatro para la UAB y tres para la UdG).

**3.3. Instrumentos de obtención de información**

El PAT se ha valorado como actividad de aprendizaje y evaluación a través de dos instrumentos: Cuestionario y grupo de discusión.

El primer instrumento utilizado en esta investigación es el Cuestionario sobre el PAT como experiencia de “Buena Práctica” (CPATEBP) basado en el *Cuestionario sobre*

*metodología y evaluación en Formación Inicial en Educación Física*, validado por Castejón, Santos y Palacios (2015).

El CPATEBP consta de 16 preguntas y para este estudio se han analizado dos de ellas (Cuadro 3). A éstas el estudiante debía responder a una escala de tipo Likert dónde se identificaron cinco puntos de una escala ordinal, con valores numérico. El valor 0 se corresponde a la opción *nada*, el 1 a *poco*, el 2 a *algo*, el 3 a *bastante* y el 4 a *mucho*, además de la posibilidad *No sabe / No contesta*. Todas las preguntas debían responderse por los estudiantes al finalizar el PAT que coincidía con el final de la asignatura.

Cuadro 3. Preguntas del CPATEBP relacionadas con la evaluación formativa del PAT

<b>PREGUNTAS ANALIZADAS EN ESTE ESTUDIO</b>	
3.-	¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de competencias profesionales?
9.-	Señala la satisfacción global en relación a la evaluación del PAT

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al segundo instrumento, se han realizado dos grupos de discusión entendidos como una modalidad de entrevista grupal (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Hernández et al., 2010). Se ha dinamizado por un coordinador quién a través de un protocolo con diferentes niveles de estructuración, provoca la discusión y la dirige hacia la información deseada. Se trata de potenciar la participación de los asistentes y evidenciar los argumentos enfrentados en el debate. Los participantes han sido:

- Primer grupo de discusión: Estudiantes de las dos universidades de la UAB (seis participantes de la UAB y seis de la UdG).
- Segundo grupo de discusión: Profesorado universitario (uno de la UAB y otro de la UdG) y maestros-psicomotricistas (cuatro de la UAB y 3 de la UdG).

Cuadro 4. Criterios de heterogeneidad de la muestra del primer grupo de discusión

ATRIBUTO	Valor
<b>UNIVERSIDAD</b>	UAB UdG
<b>EDAD</b>	Hasta 19 años (UdG) y 21 (UAB) 20 o más (UdG) y 22 o más (UAB)
<b>ESTUDIOS PREVIOS</b>	Ciclo Formativo Bachillerato
<b>EXPERIENCIA DOCENTE</b>	Sí No
<b>NOTA MEDIA DEL EXPEDIENTE ACADÉMICO</b>	Suspendido / Aprobado / Bien / Notable bajo Notable alto / Excelente
<b>MAESTRO-PSICOMOTRICISTA QUE HA ACOMPAÑADO LA SESIÓN DEL PAT</b>	Maestro-Psicomotricista 1 Maestro-Psicomotricista 2 Maestro-Psicomotricista 3 Maestro-Psicomotricista 4 Maestro-Psicomotricista 5 Maestro-Psicomotricista 6 Maestro-Psicomotricista 7
<b>SEXO</b>	Hombre Mujer

Fuente: Elaboración propia.

La selección de la muestra del primer grupo fue a través de voluntarios. A esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas responden a una invitación (Battaglia, 2008b). De 21 voluntarios se seleccionaron 12 a partir de criterios de homogeneidad (matriculados en las asignaturas de este estudio y heterogeneidad (universidad, edad, estudios previos, experiencia docente, nota media del expediente académico, maestro-psicomotricista que ha acompañado la sesión del PAT y sexo).

La selección de la muestra del segundo grupo es de tipo homogénea ya que el propósito de éste se centra en el estudio de una temática concreta (Hernández et al. 2010, Miles y Huberman, 1994), es por ello por lo que todos sus componentes participan como docentes en el PAT. Como características de los participantes de este grupo de discusión se destaca la universidad de procedencia, tipo de docencia, titulación y sexo:

Cuadro 5. Características de la muestra del segundo grupo de discusión

ATRIBUTO	VALOR
UNIVERSIDAD	UAB UdG
TIPO DE DOCENCIA	Profesor universidad Maestro-psicomotricista escuela
TITULACIÓN	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria
SEXO	Hombre Mujer

Fuente: Elaboración propia.

En referencia a la estructura de los dos grupos de discusión, éstos estaban compuestos cada uno de ellos por cinco puntos:

- Metodología: Se preguntaba sobre aspectos organizativos del PAT como puede ser el trabajo en equipo, la distribución de las sesiones, etc.
- Competencias: Se hace referencia a la adquisición de las competencias profesionales psicomotrices a partir del PAT. También sobre el acompañamiento de los docentes.
- Evaluación: Se ha tratado aspectos relacionados con la evaluación formativa como el tiempo destinado a la evaluación, el feedback, la valoración de los instrumentos, etc.
- Prospectiva: Se caracteriza por indagar la transferencia del PAT a otras asignaturas o al mundo laboral de los futuros maestros.
- Conclusiones: Se analizan los aspectos claves y débiles del PAT. También sobre sus aspectos a mejorar.

### 3.4. Análisis de datos

El análisis cuantitativo de las dos preguntas del CPATEBP se ha realizado por dos procedimientos de carácter estadístico: A través de puntuaciones medias como es el promedio aritmético de una distribución (Hernández et al., 2010) y la desviación estándar como el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media (Jarman, 2013). También se ha realizado una comparación de medias entre los subgrupos de estudiantes a través de una prueba T-Test para ver si existe alguna diferencia

estadísticamente significativa. Los datos se han analizado con el programa Excel-2010 y el software de análisis cuantitativo IBM Statistical Package for de Social Sciences (SPSS) versión 20.

Para el análisis cualitativo de los grupos de discusión se ha utilizado el análisis categorial (Rodríguez, Gil y García, 1999) Los datos generados se registraron como notas de campo, grabación de audio y grabación de video. El texto de la transcripción se ha analizado a través del programa cualitativo Nudist N-Vivo 11®. Su análisis se ha realizado siguiendo una lógica mixta que combina un proceso de categorización deductivo-inductivo (Gibbs, 2012).

## 4. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta 3 y 9 del CPATEBP que los estudiantes han contestado.

Cuadro 6. Puntuaciones medias y desviación estándar preguntas 3 y 9 CPATEBP

PREGUNTA CPATEBP	UAB		UDG		TOTAL		SIGN (2-COLAS)
	M	DT	M	DT	M	DT	
3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de competencias profesionales?	3,52	,70	3,23	,72	3,41	,72	,011 (p<0,05)
9.- Señala la satisfacción global en relación a la evaluación del PAT.	3,16	,80	3,12	,68	3,14	,75	,517 (p>0,05)

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes de ambas universidades están *bastante* satisfechos de forma global con la evaluación realizada en el PAT (3,14 sobre 4). También, consideran que la evaluación realizada favorece *bastante* la adquisición de competencias profesionales (3,41 sobre 4).

Si analizamos de forma separada a los estudiantes de ambas universidades, se destacan dos aspectos. Por una parte, respecto a la satisfacción global en relación a la evaluación del PAT no existen diferencias significativas en las puntuaciones de los estudiantes de ambas universidades (UAB=3,16 y UdG=3,12). Por otra parte, se puede apreciar una diferencia respecto a la percepción de la evaluación del PAT como favorecedora de adquisición de competencias. En este caso, los estudiantes de la UAB se muestran ligeramente más satisfechos que los de la UdG (M=3,52 y M=3,23, respectivamente) siendo esta diferencia (dif=,29) estadísticamente significativa (p<0,05).

A continuación, se muestran los resultados cualitativos obtenidos de los grupos de discusión que amplían, profundizan y matizan la información cuantitativa acabada de exponer por parte de los estudiantes. Primeramente, se expone el sistema de categorización y el número de referencias de cada categoría. Posteriormente, se aportan citas textuales de la transcripción por lo que pueden tener alguna incongruencia gramatical, que se identifican con números para reservar el anonimato de los participantes.

En referencia al sistema de categorización, se han concretado una dimensión (Evaluación formativa en el PAT para facilitar la adquisición de competencias profesionales) y cinco categorías (Cuadro 7), cada una de ellas correspondiente a los tres tipos participantes e informantes (profesor universidad, maestro-psicomotocista y estudiante).

Cuadro 7. Descripción de las categorías del estudio

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Aportación de la evaluación formativa al proceso de aprendizaje.	Aspectos en los que la evaluación formativa contribuye al aprendizaje y competencias del estudiantado.
Coherencia entre la tutorización y la evaluación formativa	Coherencia entre el proceso de tutorización del estudiante y su evaluación.
Instrumentos de evaluación utilizados	Aspectos relevantes de los instrumentos de evaluación utilizados en el PAT.
Participación del estudiante	Papel del estudiantado en el proceso de evaluación.
Tiempo destinado a la evaluación	Tiempo destinado a realizar la evaluación del PAT.

Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1 se muestra el número de referencias (referen.) obtenidas para cada categoría e indicador para poder mostrar los resultados desde una perspectiva global.

Nodos		Recursos	Referen.
Nombre			
[-] Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados		0	0
[-] 2. Maestro-psicomotricista		0	0
2.1. Aportación de la evaluación formativa al proceso de aprendiz		1	1
2.2. Coherencia entre la tutorización y la evaluación formativa		1	1
2.3. Instrumento de evaluación utilizado		1	5
2.4. Participación del estudiante		1	2
2.5. Tiempo destinado a la evaluación		1	1
[-] 3. Estudiantes		0	0
3.1. Aportación de la evaluación formativa al proceso de aprendiz		1	7
3.2. Coherencia entre la tutorización y la evaluación formativa		1	3
3.3. Instrumento de evaluación utilizado		1	2
3.4. Participación del estudiante		0	0
3.5. Tiempo destinado a la evaluación		1	2
[-] 1. Profesor universidad		0	0
1.1. Aportación de la evaluación formativa al proceso de aprendiz		1	2
1.2. Coherencia entre la tutorización y la evaluación formativa		1	1
1.3. Instrumento de evaluación utilizado		1	6
1.4. Participación del estudiante		1	2
1.5. Tiempo destinado a la evaluación		1	5

Figura 1. Número de referencias para cada categoría e indicador (imagen extraída del programa Nudist N-Vivo 11)

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra el análisis cualitativo de las categorías como resultados de la transcripción de los grupos de discusión.

#### **4.1. Categoría: “Aportación de la evaluación formativa al proceso de aprendizaje”**

En esta categoría toma una especial relevancia los estudiantes ya que son los que más es dónde se encuentran más referencias relacionadas con la aportación de la evaluación formativa en su propio proceso de aprendizaje.

El estudiantado percibe la evaluación realizada en el PAT como una forma de aprendizaje que permite la identificación de los errores llevados a cabo durante todo el proceso y, posteriormente, posibilita que el estudiantado pueda rectificarlos y mejorarlos. Este seguimiento procedimental es valorado positivamente en aportaciones como:

*Que no sea solo una evaluación cuantitativa, sino que también sea cualitativa, que podamos saber qué podemos mejorar, qué hemos fallado.* (Estudiante 1)

También, los estudiantes valoran gratamente la coevaluación realizada a lo largo de la asignatura con sus compañeros al evaluar conjuntamente la sesión de psicomotricidad realizada en la universidad. Este hecho es debido a que se considera que el feedback formativo producido entre iguales se ha caracterizado por opiniones constructivas, favoreciendo la mejora del proceso de aprendizaje y aportando diferentes puntos de vista:

*Es positivo las ideas que te dan porque están en el mismo nivel que tú y piensan que esta actividad puede ir mejor así... ¿Es un punto a favor no?* (Estudiante 10)

En este aspecto específico sobre el valor de la coevaluación coinciden con el profesorado de la universidad, quienes cuando se les pregunta sobre los puntos clave del sistema de evaluación del PAT indican que:

*Coevaluación entre estudiantes y la heteroevaluación, no solo entre profesora uni y estudiante, sino que también con el maestro-psicomotricista.* (Profesora universidad 1)

Otro de los aspectos clave que destaca sobre la evaluación de este proyecto es el feedback formativo. El profesorado universitario pone en relieve el papel de éste en el PAT a partir de la valoración que les ha hecho llegar el propio estudiantado. Exponen que éstos les han transmitido que el feedback recibido tanto por el profesorado universitario como por los maestros-psicomotricistas es positivo ya que les permite situarse en el momento en el que se encuentran:

*Valoran mucho que este feedback y este poder compartir después de la sesión sobre lo que se le ha dicho, de cómo había ido o no (en la medida en que hemos podido, eh). Pero yo creo que eso ellos lo valoran muchísimo y lo agradecen. Y creo que no lo encuentran en otros lugares u otras asignaturas. Y pienso que lo deberíamos retomar.* (Profesora universidad 1)

Por último, los maestro-psicomotricistas destacan que la evaluación llevada a cabo en el PAT permite al estudiantado autoreflexionar y, a su vez, lo considera uno de los puntos clave del sistema de evaluación.

#### **4.2. Categoría: “Coherencia entre la tutorización y la evaluación formativa”.**

En relación con el agente que realiza el acompañamiento de los estudiantes en los diferentes momentos del PAT y la evaluación que éste realiza, los estudiantes de la UAB reflexionan sobre la importancia de que su evaluación sea llevada a cabo por el docente que le ha acompañado. Cabe puntualizar que en esta universidad el grupo-clase se dividió en tres subgrupos y la profesora de la asignatura se encargó de la evaluación de la exposición final del PAT de solamente uno de los grupos y de los otros dos se encargaron maestros-psicomotricistas. Éstos tenían en su subgrupo a estudiantes que habían acompañado en las sesiones de psicomotricidad de su escuela y a otros que estuvieron en

otros centros. La profesora de la asignatura justificó este hecho por falta de tiempo en el cronograma de la asignatura:

*Como no había suficiente tiempo, que decimos que está todo muy compactado en la asignatura... (...) Pero al dividirlo, ella (señala a maestro-psicomotricista 1) se encargó de uno, ella (maestro-psicomotricista 2) de un otro y yo de otro. (Profesora universidad 1)*

Los dos maestros-psicomotricistas que se vieron involucrados en esta situación comentan al respecto que se sintieron incómodos debido a la poca información que tenían al respecto por parte de la profesora de la asignatura:

*Me sentí perdida, pero muy perdida. Porque primero, que no sabía que me tocaría. Yo fui allí como que iba a ver qué hacía la profesora 1... (...). Y entonces claro, llegas allí y te dicen 'te toca este grupo...' y claro, no sabías qué tenías que hacer. Entonces, te encuentras que eres tú la que tenías que llevar a ese grupo, ¡pero no sabía qué hacer! (Maestro-psicomotricista 1)*

Frente a esta situación, el estudiantado muestra su desagrado y piden que exista coherencia entre la persona que les realiza el acompañamiento y la que finalmente les evalúa su PAT. Destacan que no les parece correcto que lo haga una persona que no ha podido conocer su proceso:

*Me resultó poco agradable encontrarme a una persona allí que no había participado en el proceso (...). Encontrarte una persona allí que te está evaluando por ejemplo que no sabía de qué iba. (...). Nos tuvimos que dividir y se notaba que faltaba una persona que había participado en aquello más directamente. (Estudiante 6)*

Los estudiantes agradecen una atención y trato de alguien que conoce y sigue su trabajo y que lo haga de forma personalizada. De esta forma el profesor puede realizar un seguimiento más individualizado de su proceso de aprendizaje:

*Ya que hemos estado hablando del feedback, pienso que somos muchas alumnas y claro... el hecho de tener este momento contigo, el profesor también te ayuda a que te conozcas mejor (...) entonces claro, de ser tantas y a tener este momento más personal, yo pienso que es muy positivo. (Estudiante 8)*

Destacar que frente a esta situación surgió un consenso entre las tres partes donde consideraban que lo ideal sería que tanto el profesorado de la asignatura (que acompaña al estudiantado en el diseño de la sesión de psicomotricidad con los adultos) como los maestros-psicomotricistas (que acompañan al estudiantado en la implementación de la sesión de psicomotricidad con los niños y niñas) evaluaran también, además de los diferentes procesos del PAT, la exposición final de éste pero en este caso de manera conjunta:

*Para captar el sentido, yo creo que está clarísimo que deberíamos de haber estado el maestro-psicomotricista y yo. Esto es lo correcto y esta era la intención, pero llega un momento que el tiempo... dices... ¡es que no tengo más! (Profesora universidad 1)*

*Pero que estuviera la profesora de referencia para hacerlo y no solo la maestra de la escuela. (Estudiante 3)*

En el caso de la UdG se produjo una situación completamente diferente ya que tanto el profesorado de la asignatura como los maestros-psicomotricistas se reunieron previamente a la exposición final del PAT para comentar impresiones y realizar una evaluación conjunta que, después, compartieron también con los estudiantes. Profesorado y maestros-psicomotricistas valoraron positivamente esta coordinación ya que creen que aportó calidad a la evaluación:

*Nosotros sí que nos habíamos visto un día fuera, nos habíamos encontrado antes y como sería esta evaluación. Fue una evaluación muy genérica de sus grupos (señala maestro-psicomotricista 5) y con su grupo (señala a maestro-psicomotricista 7). Y sí que pactamos un poco como sería. (Profesora asignatura 2)*

#### **4.3. Categoría: “Instrumentos de evaluación utilizados”**

Por lo que se refiere a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación, durante los grupos de discusión también se debatió sobre la utilidad de éstos y se destaca que esta categoría es el más referenciado entre los tres participantes.

En cuanto al instrumento utilizado por el profesorado de la asignatura para evaluar la práctica docente individual de los estudiantes cuando dirigen la sesión de psicomotricidad con sus compañeros de la universidad, las profesoras no acaban de sentirse a gusto con él y proponen revisarlo para su mejora:

*Yo creo que el instrumento que nosotras (refiriéndose a la profesora universidad 2 y a ella misma) hacíamos servir después de la sesión que era más individual y así... Sí que había como unos apartados que a mí me costaron un poco (profesor universidad 2 asiente) porque prácticamente es lo mismo todo. Yo creo que este lo deberíamos de revisar un poco más porque aún no está suficientemente bien. (Profesor universidad 1)*

En cuanto al instrumento utilizado por los maestros-psicomotricistas para evaluar la sesión de psicomotricidad que los estudiantes diseñan y desempeñan en sus escuelas, cabe destacar que las sensaciones son diferentes a la del profesorado de la universidad. Éstos se muestran satisfechos con su instrumento y lo consideran muy útil y práctico ya que incluso les ha permitido revisar su propia práctica:

*A mí el instrumento, el que nosotros teníamos que rellenar para poder evaluar, ¿sí? A mí éste sí que me fue muy bien porque te facilitaba que es aquello que tenías que mirar. Era muy fácil, ¿no? Además, como ponía en negrita las preguntas... (...) ¡Es que estaba todo! Yo creo que estaba todo, todo lo que tenías que mirar en una sesión, estaba allí. Por eso digo que a mí también me ha servido como autoevaluación. Yo también me he autoevaluado. (Maestro-psicomotricista 1)*

Aunque la opinión general respecto a este instrumento era muy satisfactoria, los maestros-psicomotricistas también estaban de acuerdo en que las posibles mejoras que se requerían para una próxima intervención. En concreto, destacaron que la evaluación cuantitativa que requería el instrumento les resultó difícil y les causó ciertas incongruencias:

*Había la parte numérica que era como difícil, ¿no? ¡O difícil poner todo el grupo un mismo número! (...) Porque decía es injusto que diga pongo un dos porque aquí ha pasado una cosa que... (Maestro-psicomotricista 1)*

Por su parte, el profesorado de la asignatura de la UdG expone que previamente al uso de este instrumento se reunió con los maestros-psicomotricistas para compartir qué significaba la calificación numérica de cada ítem para llegar a un consenso ya que les parecía que la evaluación resultaría más justa. Además, para los maestros-psicomotricistas uno de los puntos débiles de la evaluación del PAT precisamente era las diferentes interpretaciones que podría darse a los ítems cuantitativos de la evaluación y este colectivo propuso poder elaborar rúbrica para poder solventar esta situación:

*Lo que nosotros sí que hicimos es encontrarnos un día y hablarlo. Y dijimos qué es un 2, qué es un 3 y qué es un 4. (...). Y lo consensuamos. Porque... ¿qué es un 2? Y lo hicimos así. Y entonces de cada pregunta, nos encontramos los cuatro para tener una evaluación más justa, ¿no?” (Profesora asignatura 2)*



Referente a este instrumento, destaca el contraste de opinión entre los estudiantes y los maestros-psicomotricistas. Mientras éstos últimos se encontraban satisfechos con su utilidad, el estudiantado expone que desconocía la existencia de éste y que no lo vieron en ningún momento.

El siguiente instrumento analizado es el utilizado por los estudiantes para autoevaluar el desarrollo de las competencias profesionales psicomotrices desarrolladas a través del PAT. El estudiantado expone que es un instrumento muy útil, que les permite conocerse mejor a partir de la propia conciencia y que les resultaba muy ventajoso la parte cualitativa de éste, donde podían reflexionar sobre su propia evolución de manera reflexiva y autocrítica:

*Es muy positivo que se tenga que explicar el porqué de cada cambio a nivel cualitativo (...). Si antes tenías un 'nada' y ahora un 'mucho', tiene que haber un porqué, ¿este cambio porqué se hace? Esta reflexión, esta autocrítica, para ver qué he aprendido o no he aprendido, y tu darte cuenta. (Estudiante 6)*

Por lo que se refiere a la cantidad de veces que los estudiantes debieron contestar la escala de autoevaluación, cabe decir que éstos tuvieron que hacerlo en tres momentos del desarrollo del PAT (inicio asignatura, después de la sesión práctica con los compañeros de universidad y después de la sesión práctica con los niños y niñas en la escuela). Tanto los estudiantes como el profesorado universitario consideran que contestándola al inicio y al final de la asignatura es suficiente para poder evaluar la adquisición de competencias profesionales psicomotrices ya que, contestándola a la mitad de la asignatura, los cambios producidos no eran muy significativos:

*Habíamos pensado también que se lo hacemos rellenar en tres momentos y los importantes son el primero y el último, quizá el del medio no hace falta hacerlo, ¿no?. (Profesor universidad 1)*

Por último, referente a la hipótesis de la sesión de psicomotricidad que el alumnado tenía que realizar, las tres categorías coinciden que es una herramienta muy útil para el proceso de aprendizaje del estudiante dentro del PAT, porque les permite reflexionar previamente sobre aquello que puede suceder en la sesión. Además, el maestro-psicomotricista considera que gracias a este instrumento le es más fácil iniciar un feedback, una vez finalizada la sesión en su centro educativo:

*Yo encuentro que sí, que ellos piensen antes de... qué pasará, porque en el retorno tú les dices ¿qué habíais pensado que pasaría? ¿Y qué ha pasado? yo creo que para ellos esto es beneficioso. (Maestro-psicomotricista 1)*

*Creo que es muy interesante, porque si tú lees primero qué creen ellos que pasará, después puedes hacer un retorno. (Maestro-psicomotricista 2)*

No obstante, en la práctica hubo algunas discrepancias ya que las hipótesis se presentaron al profesorado de la universidad (previamente a la sesión impartida con sus compañeros de la asignatura), pero algún grupo de estudiantes no la presentó a los maestros-psicomotricistas:

*Mis grupos no lo tenían claro. Decían que no le habías dicho (refiriéndose al profesor universidad 1) que tenían que entregar la hipótesis. (Maestro-psicomotricista 3)*

#### **4.4. Categoría: "Participación del estudiante"**

El profesorado de la universidad coincide en el papel relevante que tiene la participación del estudiante para su propia evaluación formativa. Es por ello que en la sesión de

psicomotricidad impartida en la universidad el profesorado destaca la importancia de hacer un feedback entre todo el grupo-clase (co-evaluación) y posteriormente entre la profesora y el grupo que ha expuesto de forma más concreta (heteroevaluación):

*Una vez que se había recogido todo, con el instrumento que teníamos de evaluación de la sesión, yo los juntaba a todos y les decía lo que había visto de la sesión. (Profesor universidad 1)*

En la UAB se llevó a cabo este doble feedback, no obstante, desde la UdG, por falta de tiempo, no pudieron realizarlo con cada grupo que exponía, siendo un factor a mejorar para poder destinar un tiempo de evaluación con los distintos grupos sobre cómo ha ido la sesión y en general sobre cómo ha ido todo el proceso del PAT:

*A mí me hubiera gustado una parte que no he hecho por falta de tiempo. Es antes con ellos, hacer una evaluación por grupos. (Profesor universidad 2)*

Referente a la participación del estudiante en la evaluación de la sesión en la escuela, el maestro-psicomotricista valora de forma positiva que en el feedback se le pregunte previamente al estudiantado cómo se han visto y cuál sería la valoración que se harían, una vez finalizada la sesión de psicomotricidad con los niños y niñas. Esta participación y reflexión del estudiante puede servirle al maestro-psicomotricista para conocer un poco más el papel de cada uno de los participantes en el grupo y en qué medida han colaborado en la sesión.

*A la hora de hacer el retorno, las valoraciones las realice con ellos. Yo les preguntaba ¿vosotros, que creéis o qué nota creéis que tenéis? Además, a mí me pasaba que los grupos aparte de ser numerosos y tener en mi caso poco espacio en la sala, me pasaba que en el mismo grupo unos intervenían y otros no. Y claro, ¿esto en la nota?, ¿qué nota les pongo? Porque había alguno que no lo sabía (...) yo creo que también agradecen el feedback del momento y la nota. (Maestro-psicomotricista 3)*

#### **4.5. Categoría: “Tiempo destinado a la evaluación”**

En la siguiente categoría se analizan diferentes aspectos del PAT que deben de mejorarse y que están relacionados con el tiempo.

En relación al tiempo disponible para la evaluación final del PAT, tanto el profesorado como el maestro-psicomotricista coinciden que les faltó tiempo para hacer un feedback con cada grupo que exponía la sesión de psicomotricidad en la universidad.

Referente a la escala de autoevaluación, el estudiantado coincide que era demasiado extensa y necesitaban mucho tiempo para contestarla, aunque valoran positivamente su contenido. El profesorado también estaría de acuerdo con este cambio en el instrumento.

*Mis estudiantes me lo han dicho (...) que tienen mucho trabajo y aunque digamos que es un momento, ¡es trabajo! Y yo también creo que es un poco largo. Creo que en un futuro nos lo tenemos que volver a mirar. (Profesor universidad 2)*

Por otro lado, el estudiantado también valora que se les dejó poco tiempo para llevar a cabo esta escala de autoevaluación, y que el tiempo transcurrido entre los tres momentos de autoevaluación a lo largo del PAT, fue escaso, no dejando que hubiese un proceso de aprendizaje fuertemente diferenciado en el estudiante.

Los docentes también reflexionan sobre el contenido del tiempo en el PAT y sus puntos débiles para mejorar en un futuro, que serían: Falta de tiempo para realizar el feedback, poco tiempo para recibir muchos grupos en una misma escuela y poco tiempo destinado al feedback.

## 5. Discusión y Conclusiones

Retomando el objetivo principal de la presente investigación, que es analizar las percepciones de profesorado, maestros-psicomotricistas y estudiantes sobre la evaluación formativa en PAT para facilitar la adquisición de competencias profesionales psicomotrices en la formación inicial de maestros, se puede concluir que, a partir de los datos obtenidos, se ha logrado describir dichas percepciones pretendiendo que estas aporten significatividad para la construcción del conocimiento en el campo educativo, más concretamente en la educación psicomotriz.

Un aspecto relevante de este estudio se encuentra en la utilización de una metodología mixta, enmarcada dentro de un paradigma interpretativo, proporcionando una visión más amplia del estudio. También cabe destacar la presentación de unos resultados a través de la triangulación entre los resultados cualitativos y cuantitativos y entre los tres informantes (estudiantes, profesorado universitario y maestros-psicomotricistas de escuelas).

En los estudiantes, los datos cuantitativos muestran que están *bastante* satisfechos de forma global, (3,14 sobre 4) en relación a la evaluación del PAT, y consideran que la evaluación realizada también favorece *bastante* la adquisición de competencias profesionales (3,41 sobre 4). Estos resultados coinciden con los del estudio de Martínez-Mínguez (2015) en el que el 94% del alumnado consideraba entre *bastante* y *mucho* que existía relación entre PAT y competencias profesionales. Además, en el mismo estudio se apuntaba una posible relación de este dato con la calificación final en la asignatura (el 80,71% habían obtenido notable, sobresaliente o matrícula de honor).

Respecto a si la evaluación planteada favorece la adquisición de competencias profesionales, los estudiantes de la UAB puntúan ligeramente por encima de los de la UdG (M=3,52 y M=3,23, respectivamente) mostrándose como una diferencia estadísticamente significativa. Esto podría deberse por un lado a que son estudiantes de cuarto curso y no de segundo, lo que les da un bagaje general más amplio estando ya al final de su formación. Y por otro lado a que ya han cursado créditos de asignaturas de Practicum, con el acercamiento al mundo profesional que aportan a modo competencial.

A nivel cualitativo, el alumnado expone que el PAT les permite conocer aspectos a mantener y mejorar en futuras intervenciones psicomotrices. A revisar apuntan algunos factores respecto a la coherencia entre el acompañamiento del PAT y su evaluación. Esto puede deberse a que intervienen diferentes agentes en la evaluación lo que obliga a un gran conocimiento y coordinación. Por un lado, entre docentes (profesorado y maestros) y más teniendo en cuenta que era la primera vez que trabajaban y evaluaban juntos a los mismos estudiantes. Y por otro lado a nivel de coevaluación entre estudiantes, al no ser una práctica habitual durante su formación inicial. Panadero, Fraile, Fernández, Castilla-Estévez y Ruiz (2019), en un estudio donde exploraban la evaluación en la Educación Superior española actual, apuntaban como conclusiones que la evaluación entre iguales y la autoevaluación son bastante raros, y que las prácticas evaluativas casi no cambian entre los cuatro cursos de formación inicial.

Los docentes también destacan su satisfacción global sobre la evaluación del PAT porque consideran como un factor positivo el uso de diferentes tipologías de evaluación como la coevaluación entre estudiantes o docente-estudiante. A su vez exponen que debería de

replantearse en un futuro la falta de tiempo para realizar el feedback con los estudiantes y la dificultad que comporta la parte cuantitativa de los instrumentos de evaluación. De acuerdo con Colomer, Serra, Cañabate y Serra (2018), vemos la necesidad de incorporar la reflexión crítica por parte del alumnado en el planteamiento de futuras investigaciones. Para ello será necesario también tener en cuenta una formación por parte del alumnado y docentes, para que sea más reflexivos y críticos.

Los resultados obtenidos refuerzan los trabajos realizados por otros autores con estudios similares. Concretamente en relación a la satisfacción del alumnado, han aparecido elementos beneficiosos de esta modalidad evaluativa, que han aparecido también señalados en otros estudios recientes, (Galván y Farías, 2018; Gómez y Quesada 2017; Valvanuz y Salcines, 2018). Pero debemos tener en cuenta que para que las prácticas innovadoras tengan unos efectos deseables es necesario que sean sostenibles y continuas. Este es un aspecto que los autores de este estudio toman el compromiso.

Los estudiantes apuntan a que la mayor potencialidad del aprendizaje proviene de la valía de la retroalimentación que se ofrece y la posibilidad de ser más conscientes, reflexionar y aprender de los errores cometidos, aspecto que reafirma los trabajos presentados por Sant Martín (2012). Los resultados de este estudio coinciden con los realizados por Medina-Rivilla, Domínguez-Garrido y Sánchez-Romero, (2013) y Rodríguez, Ibarra y Gómez (2011), que enfatizan y muestran también la necesidad de utilizar en el proceso de aprendizaje, procedimientos de autoevaluación y coevaluación entre profesorado y alumnado o recíprocamente entre alumnado, con objeto de poder alcanzar un aprendizaje más profundo a lo largo del proceso.

La coevaluación realizada a lo largo de la asignatura con sus compañeros/as al evaluar conjuntamente la sesión de psicomotricidad realizada en la universidad, ha sido valorado muy satisfactoriamente por considerarlo como un feedback formativo entre iguales que ha favorecido su proceso de aprendizaje, así como la capacidad de reflexión y autocrítica.

El alumnado valora muy positivamente la continuidad en el trabajo, la distribución de las tareas a lo largo del proceso y el seguimiento realizado por el profesor de la universidad ya que le permite establecer un contacto continuado e ir incrementando así su aprendizaje. Resultados similares pueden encontrarse también en otros trabajos (Fraile, López-Pastor, Castejón, y Romero, 2013; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015).

A lo largo de todo el proceso el alumnado se ha ido implicando más en la evaluación a medida que ha ido comprobando evidencias de su aprendizaje y ha podido tomar juicios de valor sobre su trabajo. Esto coincide con el estudio de Martínez-Mínguez (2016) en el que al inicio el estudiante piensa que no tiene ni idea de lo que implica la psicomotricidad. Pero al ir avanzando en formación teórica e ir poniendo en práctica las sesiones diseñadas, surge el cambio y se dan cuenta de lo que se ha aprendido.

Por lo que se refiere a los instrumentos utilizados para llevar a cabo la evaluación, la opinión general de todos los participantes ha sido satisfactoria, coincidiendo con Vallés, Martínez-Mínguez y Romero (2018) en que el profesorado universitario español aplica una amplia gama de herramientas de evaluación que permiten potenciar diferentes competencias del alumnado. También los docentes consideran que es aconsejable hacer una revisión para posibles mejoras. Sobre todo, en relación a facilitar la transmisión de los resultados. Algunos de los maestros-psicomotricistas se sentían más cómodos haciendo

aportaciones cualitativas y uno de los puntos débiles de la evaluación del PAT precisamente era las diferentes interpretaciones que podría darse a los ítems cuantitativos de la evaluación. Para posteriores estudios se propone: rehacer el instrumento de evaluación de la práctica docente individual dotándolo de más concreción y una clara diferenciación entre aspectos a evaluar; consensuar previamente los criterios de calificación o crear rúbricas para eliminar sesgos de interpretaciones en el instrumento utilizado por los maestros-psicomotricistas para evaluar la sesión realizada en su escuela; y utilizar la escala de autoevaluación de competencias únicamente al inicio y final de la asignatura, eliminando la del momento central pues no se perciben cambios suficientemente diferenciadores.

En este estudio debemos hacer mención también de la importancia del rol del docente. Este ha sido fundamental para guiar el proceso y en la aplicación de feedbacks eficientes (Lin y Lai 2013), garantizando una mayor retención y aplicación del aprendizaje.

La finalidad de este estudio es que pueda ser de interés para el profesorado universitario que desee desarrollar sistemas de evaluación formativa en PAT en sus asignaturas con objeto de mejorar el proceso de aprendizaje. También pensamos que puede ser de interés para grupos de investigación educativa e innovación docente que estén trabajando esta temática.

Un aspecto relevante en esta investigación ha sido el poder llevar a cabo un proceso de reflexión conjunta a tres bandas (alumnos, maestros- psicomotricistas y profesores). El trabajo en equipo y la reflexión compartida han hecho más livianas las inseguridades que genera hacer algo diferente e innovador

El trabajo aquí presentado pretende ser un intento de avanzar en la construcción de una investigación educativa comprometida socialmente y profesionalmente, orientada a la calidad del aprendizaje.

Por último, quisiéramos resaltar algunas propuestas de mejora del presente trabajo y líneas futuras de investigación.

- Que el rol/papel/función de los maestros-psicomotricistas no solo sea observar la sesión que llevan a cabo los estudiantes en sus escuelas y luego les realicen un feedback después de ésta, sino que también puedan acompañarlos (junto con el profesorado de la asignatura) en el diseño de la sesión de psicomotricidad desde el conocimiento del propio contexto en concreto.
- Proponer en futuras intervenciones que los estudiantes puedan ir previamente a la escuela para conocer al psicomotricista en persona, las instalaciones y el material del cual se dispone. Y, complementariamente, quien quisiera también podría observar una sesión de psicomotricidad con el grupo de niños y niñas donde realizaran su intervención para poder tener un primer contacto y conocimiento de éstos.
- Invitar a los maestros-psicomotricistas a asistir el día que se presenta el PAT en la asignatura para presentarse personalmente, explicar su manera de trabajar, y algunas características más destacables de su escuela (instalaciones, material, características generales de los niños y niñas, etc.).

- Elaborar un instrumento que sirva para poder realizar el diseño de la sesión con los niños y niñas por parte de los estudiantes y que facilite la implicación del maestro-psicomotricista en el acompañamiento y realización de ésta.
- Que la evaluación general del PAT se realice entre el profesorado de la universidad y los maestros-psicomotricistas. Por lo tanto, que los dos estén presentes el día de la exposición final del PAT ya que los dos han formado parte del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Para finalizar, debemos resaltar la importancia que tiene la actitud del docente en la puesta en práctica de experiencias. Si se desea tener posibilidades de éxito será necesario que exista un diálogo verdadero entre los protagonistas, que se establezca un marco de confianza y de respeto. Solo así se podrá fomentar una evaluación formativa, crítica, inclusiva y justa, que permita un aprendizaje competencial.

## Agradecimientos

Este estudio se ha llevado a cabo dentro de dos proyectos de investigación competitivos:

- *Mejora e innovación en la formación psicomotriz inicial de maestros. Análisis de mecanismos de vinculación de aprendizajes teóricos con práctica real en las escuelas haciendo uso de metodologías activas y evaluación formativa.* Convocatoria de Ayudas de investigación en mejora e innovación en la formación inicial de maestros para las titulaciones impartidas en las universidades participantes en el Programa de Mejora e Innovación en la Formación de Maestros (ARMIF 2014), de la Agencia de Gestión de ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR). Convocatoria ECO / 2788/2013. Referencia: 2014-ARMIF-00031. Modalidad: 2.
- *Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física.* Del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R.

## Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Álvarez, J. M. (2003). *La evaluación a examen*. Madrid: Miño y Dávila.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una Mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272.
- Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2004). *La enseñanza universitaria: Planificación y desarrollo de la docencia*. Almería: EOS.
- Angulo, J. F. (2008). La voluntad de distracción: las competencias en la universidad. En J. Jimeno Sacristán (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 175-205). Madrid: Morata.
- Barba, J. J., Martínez, S. y Torrego, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo. Una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*, 10(1), 123-144.

- Battaglia, M. P. (2008a). *Convenience sampling. Encyclopedia of Survey Research Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Battaglia, M. P. (2008b). *Nonprobability sampling. Encyclopedia of Survey Research Methods*. Londres: SAGE Publications.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bonsón, M. y Benito, A. (2005). Evaluación y Aprendizaje. En A. Benito y A. Cruz (Eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 87-100). Madrid: Narcea.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brown, S. y Glasner, A. (2000). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación, 347*, 181-202.
- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Octaedro.
- Comunicado de Berlín. (2003). Educación Superior Europea. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Berlin\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf)
- Cano, E. (2012). *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Universitat de Barcelona.
- Castejón Oliva, F. J., Santos Pastor, M. L. y Palacios Picos, P. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 15*, 245-267.
- Cañabate, D., Colomer, J. y Oliveras, J. (2018). Movement: A Language for Growing. *Apunts. Educación Física y Deportes, 134*, 146-155. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2018/4\).134.11](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2018/4).134.11)
- Colomer, J., Serra, L., Cañabate, D. y Serra, T. (2018). Evaluating and assessment-centred reflective-based learning approaches. *Sustainability, 10*, 31-22. <https://doi.org/10.3390/su10093122>
- Creswell, J.W. (2009). *Research desing: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Declaración de Bolonia. (1999). El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Bolonia\\_ES.pdf](http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf)
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa, 20(1)*, 7-43.
- Escudero, T. (2010). *Sin tópicos ni malentendidos: fundamentos y pautas para una práctica evaluadora de calidad en la enseñanza universitaria*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Eurydice. (2002). *Las competencias clave*. Madrid: MECD Ministerio de Educación Ciencia y Cultura.

- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51–62.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903197883>
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23–34.
- Galván, J. O. y Fariás, G. M. (2018). Características personales y práctica docente de profesores universitarios y su relación con la evaluación del desempeño. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 9–33.
- García-Sanz, M. P. (2014). La evaluación de competencias en Educación Superior mediante rúbricas: un caso práctico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 87–106. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.1.198861>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez, M. A. y Quesada, 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>
- Guilarte, C., Marbán, C. y Miranda, J. M. (2008). *Principios básicos para el diseño de guías docentes de asignaturas en el marco del EEES*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1) <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>
- 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.
- Inda, S., Álvarez, S., y Álvarez, R. (2008). Métodos de evaluación en la enseñanza superior. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 539–552.
- Jarman, K. H. (2013). *The art of data analysis: How to answer almost any question using basic statistics*. Hoboken, NJ: Wiley.
- Lin, J. y Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative Annotations on Online Formative Assessments. *Educational Technology & Society*, 16(1), 263–274.
- López-Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López Ruiz, J. I. (2011). Un giro copernicano en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 356, 279–301.
- López, M. A. y Vicente, F. (2015). Proyecto de aprendizaje tutorado en la formación científica inicial de las estudiantes del Grado Educación Infantil. En N. González, I. Salcines y E. García (Eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp. 959–978). Santander: Universidad Cantabria.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.



- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 29, 242-250.
- Martínez-Mínguez, L. (2015). Proyecto docente psicomotriz: «Buena práctica» en el Grado de Educación Infantil de la UAB. En N. González, I. Salcines y E. García (Eds.), *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. Actas IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria* (pp.1093-1120). Santander: Universidad Cantabria.
- Martínez-Mínguez, L. y Moya, L. (2017). La opinión de los estudiantes: la tutoría académica en la adquisición de competencias profesionales de educación física en los graduados en Educación Infantil. *Didacticae*, 2, 71-88.
- Martínez-Mínguez, L., Rota, J. y Anton, M. (2017). *Psicomotricitat, Escola i Currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez-Mínguez, L., Forcadell, X., Moya, L., Heras, G., Bru, E., Llecha, M., Sánchez, C., Pérez, M. y Anton, M. (2017). Psicomotricistas reflexionan sobre la educación por el movimiento. Entre Líneas. *Revista especializada en Psicomotricidad*, 39, 5-13.
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195-211.
- MEC. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Recuperado de [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf).
- Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M.C. y Sánchez Romero, C. (2013). Evaluación de las competencias de los estudiantes: modelos y técnicas para la valoración. *Revista de Investigación Educativa* 31(1), 239-255.
- Meyer, V. (2002). Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study. Comunicación presentada en el *International Conference on Sustainability of Water Resources*, Universidad de Murdoch, Australia.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- OCDE. (2002). *DeSeCo (Definition and Selection of Competences)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41529556.pdf>
- Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículum y se regula la ordenación de la educación infantil, Boletín Oficial del Estado, 5, 1016-1036 (2007). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2008/01/05/pdfs/A01016-01036.pdf>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D. y Ruiz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S. y Gómez, M. A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: Un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430.
- Romero Martín, R., Fraile Aranda, A., López Pastor, V. M. y Castejón Oliva, F. J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and

- student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Rust, C. (2007). Towards a scholarship of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 229-237.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.  
<https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!: la evaluación entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- San Martín, C. (2012). Atención a la diversidad en el contexto educativo chileno: concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 165-183.
- Sassano, M. (2010). El cuerpo como eje transversal en la escuela. En P. Bottini (Comp.), *La psicomotricidad: práctica y conceptos* (pp. 225-249). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.  
<https://doi.org/10.1080/0260293022000020273>
- Taras, M. (2010). Student self-assessment: processes and consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
- Torrance, H. (2007). Assessment as Learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14(3), 281-94.
- Trenchi, N. (2014). *TICs, Salud Mental y Crianza. Primer Encuentro sobre el uso saludable de las TICs y redes sociales en la infancia y adolescencia*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tL9g2oS13rM>
- Trevitt, C., Breman, E. y Stocks, C. (2012). Assessment and learning: Is it time to rethink student activities and academic roles? *Revista de Investigación Educativa*, 30(2), 253- 269.
- Valvanuz, V. y Salcines, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.005>
- Vallés, C., Martínez-Mínguez, L. y Romero, M. R. (2018). Instrumentos de evaluación: Uso y competencia del profesorado universitario en su aplicación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 149-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200149>
- Zabalza, M. A. (2002). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

## Cv de las autoras

### Lurdes Martínez-Mínguez

Profesora Agregada. Departamento Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal. Coordinadora de: Grado en Educación Infantil, Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2017-SGR-139), especialidad de Arte, Cuerpo y Movimiento Máster Universitario de Investigación en Educación, Postgrado en Desarrollo Psicomotor de 0 a

8 años. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. Sus líneas de investigación giran alrededor de: Evaluación formativa en la formación inicial de maestros; Desarrollo y evaluación de competencias profesionales psicomotrices; Encage de la psicomotricidad en los centros educativos; y Formación específica profesionalizadora e investigadora del psicomotricista. Es investigadora principal y participa en algunos proyectos de investigación e innovación docente. Es autora de diversos artículos indexados (JCR, SCOPUS, etc.) y de libros. ORCID ID: 0000-0003-1775-6288. Email: lurdes.martinez@uab.cat

### **Laura Moya Prados**

Personal Investigador en Formación. Departamento Didáctica Expresión Musical, Plástica y Corporal. Coordinadora de Postgrado en Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años. Miembro del Grupo de Investigación en Educación Psicomotriz (2017-SGR-139). Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. Sus líneas de investigación giran alrededor de: Evaluación formativa en la formación inicial de maestros; Desarrollo y evaluación de competencias profesionales psicomotrices; Encage de la psicomotricidad en los centros educativos; y Formación específica profesionalizadora e investigadora del psicomotricista. Participa en algunos proyectos de investigación e innovación docente. Y dispone de algunas publicaciones indexadas a nivel nacional. ORCID ID: 0000-0001-8324-4139. Email. Laura.Moya@uab.cat

### **Carolina Nieva Boza**

Profesora asociada en el Departamento Didáctica Expresión Musical Plástica y Corporal de la UAB. Doctora en Actividad Física, Educación Física y Deporte. Profesora en el Postgrado en Desarrollo Psicomotor de 0 a 8 años y en el Máster Universitario de Investigación en Educación. Miembro del grupo de “Investigación en Educación Psicomotriz” (2017-SGR-139). Miembro de la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en la Educación Superior” (REFYCES). Participa en el proyecto de “Autoevaluación de competencias de los estudiantes y desarrollo profesional de los maestros. Mejora de la práctica e innovación docente trabajando por proyectos de aprendizaje psicomotores co-tutorados universidad-escuela”(2017-ARMIF-00013). Ha publicado en las revistas de impacto *Apuntes* (2018) y *Sport, Education and Society* (2018). Ha participado en congresos internacionales como CIMIE, CIEF, CIAFC, en jornadas, workshops, etc. ORCID ID: 0000-0002-8593-1183. Email: carolina.nieva@uab.cat

### **Dolors Cañabate Ortiz**

Profesora Agregada en el Área de Didáctica de la Expresión Corporal del Departamento de Didácticas Específicas de la Facultad de Educación y Psicología de la UdG. Doctora por la Universitat de Girona. Coordinadora la Red de Innovación Docente en aprendizaje cooperativo(XIDAC). Investigadora principal del Grupo de investigación Consolidado GREPAI. Participa actualment en diversos proyectos de investigación e innovación docente. Ha desarrollado investigaciones principalment a lo largo de dos líneas: 1) Aprendizaje reflexivo y cooperativo. Metodologies activas y participatives. 2) movimiento y lenguajes: fomentar todas las ciencias que utilizan elementos del cuerpo como una

estrategia, desde una perspectiva integral en el campo de la educación. Es autora de diversos artículos indexados (JCR; SCOPUS y otros), y de libros en el campo de la Educación. ORCID ID: 0000-0003-2526-9818. Email: [dolors.canyabate@udg.edu](mailto:dolors.canyabate@udg.edu)

## ¿Evalúo cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente

### Do I Evaluate as I was at the Faculty? Transfer of the Formative and Shared Evaluation Lived during the Initial Teacher Training to Teaching Practice

Miriam Molina \*  
Víctor M. López-Pastor  
Universidad de Valladolid, España

La finalidad de este estudio es analizar la transferencia entre los sistemas de evaluación formativa y/o compartida (EFyC) que el profesorado de educación física puede haber vivido durante su formación inicial del profesorado (FIP) y su aplicación posterior en las aulas de educación primaria en que ejerce su docencia actualmente. Se ha aplicado una metodología mixta, con una muestra reducida de maestros de educación física de primaria. Las técnicas de obtención de datos son: cuestionario cerrado con escala tipo Likert, entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal. En primer lugar, se aplica el cuestionario con toda la muestra, de forma que los resultados obtenidos nos ayuden a seleccionar una pequeña muestra para la realización de las entrevistas semiestructuradas. Los datos cuantitativos se analizan con el programa SPSS 20.0 y los cualitativos con el programa informático Atlas.ti. Los resultados indican que sí existe cierta transferencia entre los sistemas de evaluación vividos en FIP y los que posteriormente se utilizan en la práctica como maestros de educación física en primaria; pero parece que la influencia más fuerte es de la formación permanente, por lo que parece necesario realizar más investigación al respecto. Los maestros de educación física de este estudio están convencidos de las ventajas que supone la utilización de sistemas de EFyC en todos los ámbitos educativos, tanto para el alumnado como para el profesorado.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Evaluación compartida; Formación del profesorado; Educación física, Cambio educativo.

This study analyses to which extent formative and shared assessment experiences received during their Physical Education Teacher Education (PETE) can influence to put into practice this type of systems in Physical Education teachers in Primary Education. A mixed methodology has been used, with a reduced sample. The data collection techniques are: closed questionnaire with Likert-type scale, semi-structured interviews and a focus group. In the first place, the questionnaire is applied to the whole sample, so that the results obtained help us to select a small sample for semi-structured interviews. The quantitative data are analyzed with the SPSS 20.0 program and the qualitative ones with the Atlas.ti. The results to indicate that there is some transference between the assessment systems lived in PTE and those that are later used later when they are Physical Education teachers in Primary; but it seems that the strongest influence is In-service Teacher Education, so it seems necessary to conduct more research in this regard. The physical education teachers of this study are convinced of the advantages of using formative and shared assessment systems in all educational areas, both for students and teachers.

**Keywords:** Formative assessment; Shared assessment; Teacher education; Physical education, Educational change.

---

\*Contacto: miriam.molina@uva.es

## 1. Introducción

Este artículo se centra en la temática de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la formación inicial del profesorado (FIP), así como su posible influencia posterior en los docentes en su práctica diaria. Para ello, se organiza la revisión de la literatura en tres grandes apartados: (1) la EFyC en Educación Física; (2) la importancia de las experiencias de EFyC en FIP y en la FIP de Educación Física; y, (3) la transferencia entre lo vivido en la FIP y la futura práctica en primaria. Posteriormente se presenta la metodología utilizada en el estudio, los resultados, la discusión y las conclusiones.

## 2. Revisión de la literatura

### *2.1. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Física*

Durante las últimas décadas se busca el cambio de una evaluación centrada en la calificación, a una evaluación centrada en el aprendizaje (formativa y continua). Según Castejón, Santos y Palacios (2015) “la evaluación debe vincularse con el concepto de evaluación formativa, así podremos comprobar los resultados del proceso de aprender y no sólo los resultados que tratan la evaluación como sinónimo de calificación” (p.247).

En López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) encontramos una definición actual de evaluación formativa: “hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p.36). Asimismo, López-Pastor (2009) considera que la EFyC es: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (p.35).

En el cuadro 1 presentamos las ventajas e inconvenientes que presentan los sistemas de EFyC en la FIP, según la opinión de los estudiantes universitarios.

Según Hamodi y otros (2017), los “maestros noveles” que recibieron EFyC en su FIP aseguran haber logrado un aprendizaje más profundo. Los “maestros noveles” son maestros incorporados recientemente a su práctica docente en las aulas. Barrientos, López-Pastor y Molina (2018) realizan un estudio con maestros de educación física en primaria y secundaria en el que se resumen tres ventajas principales de utilizar sistemas de EFyC en sus aulas: (1) los estudiantes son más conscientes de la evaluación y de los objetivos que deben alcanzar durante su proceso, (2) la participación de los estudiantes en su evaluación ayuda a su aprendizaje, y (3) la retroalimentación o feedback regular ayuda a los estudiantes a mejorar su proceso de aprendizaje.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) realizan una recopilación de buenas prácticas en EFyC en todas las etapas educativas, desde educación infantil hasta universidad, en la que pueden comprobarse las ventajas de este modelo. Los resultados encontrados en todas estas experiencias parecen apuntar algunas conclusiones: (a) en muchos casos se necesita al menos un trimestre de funcionamiento para que estos sistemas tengan resultados positivos; (b) el proceso de EFyC ayuda a la mejora de los aprendizajes de los alumnos; y (c) en todas las experiencias se han obtenido resultados positivos.

También debemos tener en cuenta los inconvenientes que este tipo de sistemas de evaluación presentan en la práctica real en las aulas; la principal desventaja es la carga de

trabajo. Mintah (2003) realizó un estudio en el que el 75% de la muestra de los maestros pusieron en práctica evaluación auténtica (véase cuadro 2) en sus aulas de educación primaria, pero el resto de la muestra de los maestros consideraban que estos sistemas tenían una carga de trabajo excesiva y su formación en los ámbitos de evaluación no era suficiente. Esto coincide con otros estudios, que aseguran que los sistemas de EFyC tienen una excesiva carga de trabajo, tanto para el alumnado como para el profesorado (Martínez-Mínguez et al., 2015; Hamodi et al., 2017; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), aunque también aseguran que funcionan mejor si se hace partícipes a los alumnos en su proceso de aprendizaje, ya que incrementará su interés y motivación, además de mejorar la calidad del aprendizaje. En el estudio de Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012), los profesores y el alumnado también plantean resistencias al utilizar evaluación compartida (véase tabla 2) por el cambio metodológico que exige, ya que este tipo de evaluación supone un mayor esfuerzo por parte de profesorado y alumnado.

Cuadro 1. Ventajas e inconvenientes de la EFyC en la FIP

VENTAJAS
Mejora la motivación e implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje.
Ayuda a corregir a tiempo los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Es una experiencia de aprendizaje en sí misma. Existe una retroalimentación y posibilidad de corregir y aprender de los errores.
Facilita el desarrollo de competencias personales y profesionales.
Desarrolla la autonomía y la responsabilidad del alumnado. Requiere más responsabilidad.
Mejora el rendimiento académico, gracias al aprendizaje activo del alumnado.
Ofrece alternativas a todos los estudiantes.
Existe un acuerdo previo del sistema de evaluación.
Se centra en el proceso y no en el trabajo final.
La calificación es más justa, gracias al seguimiento más individualizado.
Mejora la calidad de los trabajos exigidos.
El alumnado aprende más y mejor
INCONVENIENTES
Exige continuidad: asistencia obligatoria y activa.
La dinámica de trabajo es poco conocida y existe falta de hábito.
Requiere un mayor esfuerzo.
Se presentan dificultades para trabajar en grupo.
Puede que el proceso de calificación sea poco claro y se genere inseguridad durante el proceso.
La valoración de los trabajos es subjetiva.
Exige una autoevaluación de mi propio proceso.
Se puede acumular mucho trabajo al final del proceso.
Existe una desproporción entre el tiempo de trabajo y los créditos de la asignatura.
Las correcciones pueden ser poco claras.

Fuente: Elaboración propia basado en López-Pastor (2012), Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín (2015) y Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2017).

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) defienden que la implicación del alumnado en éstos sistemas de evaluación es imprescindible para su buen funcionamiento porque: (a) mejora de sus aprendizajes; (b) mejora su autonomía personal, autorregulación y proceso de aprender a aprender; (c) desarrolla la capacidad de análisis crítico; (d) ayuda a formar personas responsables; y (e) mejora del clima de aula y resolución de problemas de convivencia. Según López-Pastor (2012, 2013) e Ibarra et al. (2012) esta implicación se puede dar a través de coevaluación (o evaluación entre iguales), autoevaluación, evaluación compartida y calificación dialogada (véase cuadro 2).

Cuadro 2. Aclaración de conceptos sobre la participación del alumnado en evaluación

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>	Evaluación que realiza una persona sobre sí misma, sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje. Puede ser individual o grupal, tanto de alumnado como de profesorado.
<b>COEVALUACIÓN</b>	Es la evaluación entre iguales, y puede ser individual o grupal.
<b>EVALUACIÓN COMPARTIDA</b>	El profesor dialoga con el alumnado sobre la evaluación de sus aprendizajes y del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este diálogo puede ser a nivel individual o grupal.
<b>CALIFICACIÓN DIALOGADA</b>	Es un proceso en el que el alumnado y el profesorado dialogan sobre la calificación, tomando como base los criterios de calificación que están previamente establecidos. Este diálogo se puede realizar a nivel individual, en pequeños grupos o en gran grupo.
<b>EVALUACIÓN AUTÉNTICA</b>	Las técnicas, los instrumentos y las actividades de evaluación deben estar implicados en contenidos reales de aprendizaje o relacionados con competencias profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Pastor (2012, 2013).

## ***2.2. La importancia de las experiencias de EFyC en FIP y en la FIP de Educación Física***

En la literatura especializada pueden encontrarse numerosos trabajos sobre experiencias y estudios de la aplicación de la EFyC en la FIP de educación física. El estudio de Palacios y López (2013) tiene como muestra 80 docentes de las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y las Escuelas de Magisterio encargados de dicha FIP. Los resultados encontrados muestran que existen tres tipos de profesorado en FIP de educación física: “innovador” (con actitud positiva hacia sistemas de EFyC), “tradicional” (el alumnado no participa en la evaluación y la calificación sale de forma total o principal del examen final) y “eclectico” (muestra una actitud positiva hacia la utilización de sistemas de EFyC, pero sigue teniendo gran protagonismo el examen final). Los resultados muestran que el 49% de los profesores son eclécticos, el 26% son tradicionales y el 25% son innovadores. Son datos muy positivos si se comparan con otros estudios más antiguos (Fernández, 1989; Porto, 1998; Tejedor, 1998; Flórez, 1999; Santos, 1999; Trillo, 1999), en los que predominaba el modelo de evaluación “tradicional”, basado en el examen final, lo que significa que en la FIP se están produciendo cambios en los sistemas de evaluación.

Hay varias razones por las que es importante desarrollar sistemas de EFyC en FIP y, concretamente, en la FIP de educación física:

### *a) Mejora el aprendizaje del alumnado*

Los estudios realizados sobre el desarrollo de sistemas de EFyC en FIP muestran que el alumnado valora positivamente el mayor grado de aprendizaje que suelen generar (Martínez-Mínguez et al., 2015; Hamodi, et al. 2017; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Estos resultados coinciden con los planteamientos de Dochy et al. (2002), que defendía que las universidades europeas deberían asumir el reto de ir cambiando sus sistemas de evaluación, de modo que se pase de la “cultura del examen” (evaluación tradicional) a la “cultura de la evaluación”, más centrada en los procesos de aprendizaje del alumnado.

Hamodi y otros (2017) encuentran que los maestros consideran que la utilización de sistemas de EFyC durante su FIP les ayudó a lograr un aprendizaje más profundo; por tanto, sería lógico que el alumnado de FIP experimente sistemas de evaluación diferentes a los tradicionales, de modo que promuevan un mayor aprendizaje. Parece existir una gran



influencia de la evaluación recibida durante la FIP en la evaluación que aplican posteriormente los maestros de educación física en su práctica docente en las aulas de primaria. Esto es, la experiencia de haber vivido sistemas de EFyC durante su FIP parece que ayuda al profesorado novel a aplicar sistemas de EFyC en su práctica actual como maestros, a pesar de haber encontrado barreras para introducir métodos evaluativos innovadores en educación primaria. (Hamodi et al., 2017; Molina y López-Pastor, 2017).

*b) Ayuda a mejorar el rendimiento académico del alumnado*

Algunos estudios (Fraile et al., 2013; López-Pastor, 2009; Romero et al., 2014; Santos, Martínez y López-Pastor, 2009) comprueban que la utilización de sistemas de EFyC genera un mejor rendimiento académico que los sistemas tradicionales centrados en un examen final. Consideran que se trata de un efecto lógico, dado que se mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje, la implicación del alumnado en su propio aprendizaje y la capacidad de aprender a aprender. Los mismos resultados se han encontrado en todas las etapas educativas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En este sentido, el estudio realizado por Buscà et al. (2010), con una muestra elevada y diversa (40 profesores y 2491 alumnos de FIP de toda España), encuentra que los estudiantes de FIP suelen participar en coevaluación y autoevaluación de algunas actividades de aprendizaje, pero que el profesorado no cede la responsabilidad al alumnado para llegar a la calificación final, salvo unos pocos profesores, que sí realizan procesos de calificación dialogada. Por ello, estos autores consideran que la participación del alumnado en su evaluación genera unos resultados académicos más satisfactorios.

*c) Ayuda a desarrollar la competencia docente de la evaluación educativa*

Diferentes autores consideran que la EFyC durante la FIP ayuda a desarrollar la competencia evaluativa, que van a necesitar dominar en un futuro próximo, cuando los hoy alumnos ejerzan como docentes (Hamodi et al., 2017; López-Pastor, 2008, 2013; Lorente y Kirk, 2013; Manrique et al., 2011; Palacios y López-Pastor, 2013; Ramírez-García, González-Fernández y Salcines-Talledo, 2018). La hipótesis que manejan los autores es que, si los maestros no han experimentado durante su FIP sistemas de EFyC, es difícil que los utilicen cuando sean maestros, por lo que no ayudarán a mejorar los aprendizajes de su futuro alumnado y a favorecer su implicación en los procesos de la evaluación.

Por ello, los modelos de EFyC en la FIP parecen ser la evaluación más lógica cuando se está realizando sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de competencias, tanto personales como profesionales (López-Pastor, 2008, 2009, 2012; Fraile et al., 2013; Hamodi, 2014; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Lorente, López-Pastor y Kirk, 2018).

*d) Suele generar una elevada satisfacción en el alumnado y el profesorado*

El alumnado muestra gran satisfacción con la utilización de sistemas de EFyC durante su FIP porque mejora su aprendizaje y su rendimiento académico (Castejón et al., 2011; López-Pastor, 2012; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Romero, Castejón y López-Pastor, 2015; Silva y López-Pastor, 2015), aunque considera que este tipo de sistemas genera mucha carga de trabajo y compromiso (Castejón et al., 2011). Cañadas (2018) considera que las razones por las que el alumnado se muestra satisfecho son: (a) constante

feedback por parte del profesorado; (b) implicación en el propio proceso de aprendizaje y en el de los compañeros; (c) desarrollo de debates que pongan en evidencia el aprendizaje del alumnado; y (d) mejora de la responsabilidad, autonomía y la autorregulación del alumnado.

El profesorado también suele estar más satisfecho con la implicación y los resultados de su alumnado cuando se utilizan este tipo de sistemas de evaluación (López-Pastor, 2009; Romero et al, 2015).

### ***2.3. La transferencia entre lo vivido en la Formación Inicial del Profesorado y la futura práctica en primaria***

Parecen existir pocos estudios sobre la transferencia entre la evaluación vivida en la FIP y la posterior aplicación en el aula. En este apartado realizaremos una pequeña revisión sobre algunos de los resultados encontrados. Por ejemplo, Lorente y Kirk (2013) aseguran que es muy importante que los docentes vivan y experimenten sistemas de EFyC durante su FIP para que sean competentes en dichos métodos de evaluación en las escuelas actuales. Hamodi et al. (2017) encuentran que parece existir una gran influencia de la evaluación recibida durante la FIP en la evaluación que aplican posteriormente los maestros de educación física en su práctica docente en las aulas de primaria. Esto es, la experiencia de haber vivido sistemas de EFyC durante su FIP ha ayudado al profesorado novel a aplicar sistemas de EFyC en su práctica actual como maestros, a pesar de haber encontrado barreras para introducir métodos evaluativos innovadores en educación primaria.

En el último año se han publicado diferentes estudios sobre la influencia que pueden tener los sistemas de evaluación vividos durante la FIP y su transferencia posterior a la práctica real en las aulas de educación obligatoria. Por ejemplo, los resultados encontrados por Molina, López-Pastor y Barrientos (2018) y Molina y López-Pastor (2017), indican que sí existe esa transferencia. Los maestros de educación física entrevistados consideran imprescindible la experimentación de sistemas de EFyC durante su FIP para su posterior aplicación en las aulas, en cualquier nivel educativo y de cualquier materia. Sin embargo, Barrientos et al. (2018) encuentran otros resultados, cuando entrevistan a profesores de educación física que no tuvieron experiencias de EFyC durante su FIP, ni recibieron formación sobre este tipo de evaluación. Descubren que los profesores de educación física de primaria se implican en procesos de formación permanente del profesorado (FPP) que les ayuda a aprender y avanzar en la aplicación de sistemas de EFyC en su aula cuando se dan dos condiciones: (a) se hacen conscientes de esa falta de formación, durante sus primeros años como docentes; y (b) tienen claro que no quieren seguir reproduciendo los sistemas tradicionales de evaluación en educación física. En estos procesos de desarrollo profesional, las vías de FPP que parecen haber influido más son: integrarse en grupos de trabajo con maestros que utilizan sistemas de EFyC, asistencia a cursos sobre la temática, asistencia a congresos donde conocen la propuesta y/o leer bibliografía relacionada con este tipo de evaluación.

En definitiva, son muchos los autores que consideran que los sistemas de EFyC deberían estar presentes en la FIP si queremos que posteriormente el profesorado lo transfiera a su aula (Hamodi et al., 2017; Lorente-Catalán y Kirk, 2016; Lorente et al., 2018; Palacios y López-Pastor, 2013). Además, parece conveniente que formen parte de actividades de FPP (seminarios, grupos de trabajo, proyectos en centro), donde poder trabajar de forma

colaborativa con otros docentes que también utilizan sistemas de EFyC, para ir realizando mejoras progresivas en la aplicación a contextos educativos concretos (Barrientos et al., 2018; Barrientos, López-Pastor y Pérez-Brunicardi, 2019; Hamodi et al., 2017).

La transferencia de la EFyC en la FIP de EF es un tema poco investigado y del que existen pocas propuestas prácticas. Por ello, los objetivos que persigue esta investigación son:

1. Examinar en qué medida la EFyC experimentada durante la FIP ha influido en el tipo de evaluación que realizan actualmente en sus aulas los maestros de educación física de primaria.
2. Explorar que otros aspectos de la formación inicial o permanente han influido para que el profesorado de educación física de primaria utilice sistemas de EFyC en sus aulas.

### **3. Método**

#### ***3.1. Enfoque metodológico***

El diseño de esta investigación es un estudio de caso en el que se analiza una muestra de maestros de educación física que utilizan sistemas de EFyC en educación primaria. El estudio de caso es “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005, p.11). Se trata de estudiar un fenómeno concreto en un contexto real de nuestra sociedad.

#### ***3.2. Participantes***

En un primer momento se realizaron tres grandes preguntas a una muestra intencionada de 22 maestros de educación física que sabíamos que utilizaban EFyC en sus aulas, en mayor o menor medida, y que la mayoría de ellos había vivido este tipo de sistemas de evaluación en algunas asignaturas durante su FIP. Se les realizaron tres preguntas, enfocadas a avanzar en los objetivos de investigación. Son las siguientes:

- ¿Dónde han recibido su FIP?
- ¿Trabajan como profesores especialistas de educación física en primaria?
- ¿Utilizan habitualmente sistemas de EFyC en sus clases?

Tras las respuestas recogidas, la muestra definitiva es de 17 maestros de educación física de educación primaria, de una misma provincia, que son los que utilizaban EFyC en sus aulas, que realizaron el cuestionario cerrados con escala tipo Likert.

Por otra parte, el grupo focal está formado por 16 egresados, pertenecientes a tres Facultades de Educación españolas de tres comunidades autónomas diferentes. Su edad media es de 27, con un margen de +/- 2-3 años, según el caso. En todos los casos se trata de egresados que estaban trabajando en ese momento como profesores de educación física y que habían experimentado sistemas de EFyC durante su FIP.

#### ***3.3. Instrumentos de obtención de información:***

En esta investigación se combinan instrumentos cuantitativos (cuestionarios cerrados con escala tipo Likert) e instrumentos cualitativos (entrevistas semiestructuradas y un grupo focal).

El cuestionario consta de seis ítems en los que se calcula la media aritmética con una escala 1-4 (escala: 1, nada de acuerdo; 2, poco de acuerdo; 3, bastante de acuerdo y, 4, muy de acuerdo) y la desviación típica (DT). El cuestionario se divide en dos bloques:

- *Bloque 1:* ítems sobre los sistemas de evaluación vividos en su FIP.
- *Bloque 2:* ítems sobre los sistemas de evaluación y calificación que utilizan con el alumnado.

El cuestionario cerrado con escala tipo Likert fue diseñado por los autores del trabajo y validado por tres investigadores especializados en la temática. La validación se realizó por separado y por vía electrónica, anotando los cambios necesarios en el cuestionario. Las recomendaciones y erratas fueron utilizadas para elaborar la versión definitiva.

Las entrevistas son semiestructuradas y las preguntas son:

1. ¿Por qué comienzas a utilizar la EFyC en tus clases de educación física?
2. ¿Qué formación tienes sobre este tipo de evaluación?
3. ¿Tuviste nuevas experiencias de evaluación formativa o de EFyC durante tu FIP?
4. En caso positivo: ¿Cómo y cuánto crees que ha influido esa experiencia a la hora de que ahora apliques sistemas o procesos de evaluación formativa en tus clases?
5. ¿Qué importancia crees que tiene el uso de la EFyC con tus alumnos?

Este grupo focal se realizó en una universidad de Madrid, por ser el punto intermedio de las tres universidades implicadas. El grupo consta de 16 personas, egresados recientes de tres facultades que han experimentado sistemas de EFyC durante su FIP. El grupo focal se grabó en vídeo y audio y se realizó una transcripción completa del mismo. El tema principal del grupo focal es “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de EF”, aunque en nuestro estudio nos centraremos en los resultados obtenidos sólo sobre la evaluación.

### **3.4. Trabajo de campo**

En primer lugar se aplica el cuestionario a la muestra seleccionada de 17 maestros de educación física de primaria, entre los cuales se eligen tres casos diferentes entre sí respecto a la FIP recibida en sistemas de EFyC. Posteriormente se realizó la entrevista semiestructurada con los tres maestros seleccionados. En tercer lugar, se realizó el grupo focal de egresados que han experimentado sistemas de EFyC durante la FIP.

### **3.5. Categorías de análisis**

Tanto los resultados como la discusión se organizan a partir de los dos objetivos planteados en este estudio (véase cuadro 3).

Cuadro 3. Categorías de análisis

OBJETIVOS	CATEGORÍAS
Examinar en qué medida la EFyC experimentada durante la FIP ha influido en el tipo de evaluación que realizan actualmente en sus aulas los maestros de educación física de primaria.	Influencia de la FIP Formación en EFyC
Explorar que otros aspectos de la formación inicial o permanente han influido para que el profesorado de educación física de primaria utilice sistemas de EFyC en sus aulas.	Calificación Participación del alumnado en evaluación Aplicabilidad de EFyC

Fuente: Elaboración propia.

### 3.6. Análisis de datos

El análisis de datos se realiza a través de dos programas: (a) SPSS 20.0 para los datos del cuestionario; y (b) Atlas.ti 7.3 para los datos recogidos con las entrevistas semiestructuradas y el grupo focal.

Los resultados del cuestionario se recogen en tablas con la media aritmética y DT, calculadas con el programa SPSS 20.0. La media puede tener un máximo de 4 puntos.

La transcripción de las entrevistas se realiza con un código que identificará a las personas entrevistadas, pero manteniendo el anonimato. El código irá entre paréntesis, al final de cada cita literal. Por ejemplo, el código: “ES-3,5” indica: entrevista semiestructurada, maestro 3. El grupo focal seguirá el mismo código. Por ejemplo, el código: “GF-2” nos indica: intervención del participante 2 en el grupo focal.

## 4. Resultados

Los resultados se analizarán triangulando datos de los cuestionarios, entrevistas y grupo focal con los objetivos marcados al inicio de esta investigación.

### 4.1. Objetivo 1: examinar en qué medida la EFyC experimentada durante la FIP ha influido en el tipo de evaluación que realizan actualmente en sus aulas los maestros de educación física de primaria

En la tabla 3 podemos comprobar cómo los maestros de educación física encuestados aportan valores medios en el ítem que pregunta si durante la FIP han vivido sistemas de EFyC en algunas asignaturas (2,44) y con que los sistemas de EFyC vividos en la FIP han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizan como maestros (3,39).

Cuadro 4. Resultados de los ítems sobre los sistemas de evaluación vividos por maestros de educación física en su FIP (escala Likert 1-4)

ÍTEMS. GRADO DE ACUERDO CON	MEDIA	DT
Durante mi FIP he vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida en algunas asignaturas	2,44	1,097
Los sistemas de evaluación formativa vividos en mi FIP han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizo como maestro.	2,39	1,243

Fuente: Elaboración propia.

Las entrevistas realizadas permiten profundizar en estos resultados. Mientras que unos maestros hacen referencia a que durante la FIP sí han recibido sistemas de EFyC y después han seguido formándose en el tema; otros, no experimentaron durante su formación este tipo de sistemas de evaluación, lo que ha provocado una formación autónoma.

*Mi formación en evaluación formativa es lo que me hizo continuar investigando y cogiendo información sobre cómo podía ser la evaluación formativa. (ES-2,5)*

*Quando yo estudié magisterio apenas vimos nada de todo esto; nos dieron algunas pinceladas y algunas pequeñas ideas. Ha sido más autoformación que lo que yo he visto en la universidad. (ES-1,5)*

Uno de los egresados del grupo focal trabaja actualmente como profesor universitario, en la FIP de educación física, y considera que se ha producido un cambio en la FIP de las universidades españolas, pero aún queda mucho trabajo por hacer, ya que hay un enorme

desconocimiento sobre este tipo de sistemas; otros maestros que trabajan en primaria aportan más comentarios en este mismo sentido:

*Todos mis amigos están haciendo evaluación formativa, entonces, mis amigos profesionales estamos en este rollo. Entonces, mi percepción es que la perspectiva no está tan mal como se piensa porque todos los que tengo a mi alrededor hacen innovación. Pero si abro un poquito el campo y miro los que hay, no ya de los de mi departamento si no los de al lado, es que... no hay nada. (GF-3)*

*Lo que había era mera educación bancaria. Era dictar apuntes, memorizarlo, repetirlo en un examen y olvidarlo. Y esa es la universidad en la que hemos crecido todos. Claro, eso es lo que teníamos [...] Frente a esos modelos las competencias lo que nos ofrece, nos recuerda, que deberíamos educar o formar a nuestros alumnos para que sean profesionales y, por tanto, la enseñanza o los procesos de aprendizaje que hagamos deben estar más centrados en la aplicación práctica del conocimiento y en ser buenos profesionales o unos profesionales competentes, [...]. Hay que dejar de hacer tanto examen o basarnos fundamentalmente en los exámenes para buscar realmente opciones de evaluación y de calificación más ligadas al tema de las competencias. Y claro, esto lo que hace es complicar las cosas. Porque es más complicado evaluar así que evaluar cómo se estaba evaluando tradicionalmente. (GF-2)*

Uno de los maestros entrevistados hace referencia a que los sistemas vividos durante la vida escolar y la FIP han influido en su práctica docente actual. Asimismo, ocurre lo mismo con algunos egresados que han participado en el grupo focal, que afirman que los profesores de la FIP que han tenido relación con alumnos de educación primaria conocen mejor los sistemas que deben aplicar durante la formación, para que posteriormente lo apliquen en su práctica docente futura:

*Yo creo que lo que hacen es aplicar esa reproducción de modelos, poner en funcionamiento lo que han padecido ellos o lo que han sufrido ellos en su etapa escolar: primaria, secundaria o universidad. Sí hay influencia con lo que han vivido. (ES-3,5)*

*Mi intuición, y por lo que yo veo, es que el profesor que ha tenido algún tipo de relación en el caso de formación de profesorado con alumnos de primaria, entiende más o menos qué es lo que tiene que hacer con sus alumnos durante la carrera para que luego lo apliquen posteriormente. (GF-5)*

#### **4.2. Objetivo 2: explorar que otros aspectos de la formación inicial o permanente han influido para que el profesorado de educación física de primaria utilice sistemas de EFyC en sus aulas**

Consideramos necesario que para que los futuros maestros hagan partícipes a su alumnado de educación primaria en el proceso de evaluación y de enseñanza-aprendizaje, deben utilizar sistemas de EFyC durante su formación inicial. En el cuadro 5 recogemos los resultados del bloque 2 del cuestionario sobre la utilización de la EFyC.

Cuadro 5. Resultados de los ítems sobre la calificación (escala Likert 1-4)

ÍTEMS. GRADO DE ACUERDO CON:	MEDIA	DT
El alumno se autocalifica (parcial o totalmente)	2,61	,916
Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	2,94	,802
Se califica a partir de la autoevaluación del alumno (parcial o totalmente)	2,56	,784
Se califica a partir de la evaluación entre compañeros (coevaluación) (parcial o totalmente)	2,44	,705

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la participación del alumnado en la evaluación (véase cuadro 4), los datos muestran que los maestros encuestados están bastante de acuerdo con que el alumnado

participe en los procesos de evaluación y calificación, aunque con pequeñas diferencias entre unos y otros aspectos. Por ejemplo, el mayor grado de acuerdo se da con la realización de procesos de calificación dialogada entre profesor y alumno, mientras que el menor grado de acuerdo se da con que la calificación provenga, parcial o totalmente, de procesos de evaluación entre alumnos.

Dentro de la evaluación, se producen confusiones entre los términos evaluar y calificar. Los maestros entrevistados consideran que la evaluación es un proceso esencial para el aprendizaje, sin embargo, opinan que la calificación es una obligación:

*Socialmente la nota es fundamental.* (ES-1,5)

*Al final tienes que llegar a una nota numérica.* (ES-3,5)

*Todo termina en una nota por obligación.* (ES-2,5)

En este caso, uno de los maestros entrevistados asegura que utiliza una escala graduada para dar el salto de evaluación a calificación, y el alumnado es consciente de la equivalencia de cada grado de consecución desde principio de curso:

*El salto de la evaluación a la calificación lo hago a través de escalas graduadas. A través de se ha conseguido o no se ha conseguido según los aspectos que trabajamos, y a partir de ahí el grado de consecución: muy bien, regular, bien... A partir de mis observaciones, del registro que yo tengo, con una escala, pues entonces ver el grado de cumplimiento de los objetivos.* (ES-3,5)

Respecto a la participación del alumnado en su proceso de evaluación, todos los maestros entrevistados coinciden en la importancia del diálogo y el consenso en la evaluación con el alumnado; aunque los instrumentos de evaluación dependen de la unidad didáctica que se esté impartiendo.

*Yo normalmente, en la primera unidad didáctica del curso, suelo darles a los alumnos una serie de criterios, requisitos, ítems... que se pueden evaluar a lo largo del curso. Normalmente de una manera democrática.* (ES-2,5)

*Yo lo que suelo hacer es al final de evaluación hacemos una mini entrevista entre ellos y yo. Dependiendo de las unidades didáctica que hayamos hecho, [...] les damos los instrumentos que hemos recogido, lo hablamos entre ellos y yo, y a partir de ahí establecemos una calificación. Normalmente, al 90% estamos de acuerdo.* (ES-1,5)

En cuanto a la libertad de los maestros para utilizar sistemas de EFyC en sus aulas, nos encontramos con varios puntos de vista. Según uno de los maestros entrevistados asegura que en su centro realizan evaluación formativa, pero que se les exige una calificación, junto con unas observaciones de todas las unidades didácticas que realicen a lo largo del curso. Los otros dos maestros entrevistados sí realizan evaluación formativa, a pesar de las limitaciones que puedan imponer los centros: criterios de calificación fijados, cambios de centros constantes, etc.

*Yo tengo que poner nota por cada unidad didáctica obligatoriamente, porque me obliga el centro en el cuaderno de evaluación. [...] No es coherente que en mi colegio hagamos evaluación formativa y te exijan una nota por unidad... Tenemos que meter un mínimo de observaciones en el cuaderno de evaluación.* (ES-1,5)

*He usado un año sistemas tradicionales porque tenía un sistema de calidad con unos criterios de calificación fijados por ciclos en primaria, y los sistemas de evaluación y calificación que tenía que llevar a cabo tenía que ser igual al de mis compañeros. [...] Pero me salía de la línea, yo decidía un poco como valoraba otros aspectos: actitudes, valores...* (ES-2,5)

*Sigo haciendo evaluación formativa, lo que pasa que los grupos de chavales siempre son diferentes. Empecé haciéndola en educación física en primaria, luego estuve otros 5 años de secundaria y también lo hice y ahora estoy en otro cole de primaria y también lo hago, ahora soy tutor de 1º de primaria. Vas un poco cambiando, ajustando el sistema a los alumnos que tienes. (ES-3,5)*

En cambio, los egresados del grupo focal centran más sus discursos en las limitaciones que establecen las propias universidades para utilizar sistemas de EFyC en FIP: porcentajes mínimos y máximos para examen final, coherencia y grado de cumplimiento de lo que aparece reflejado en las guías docentes, etc.

*En nuestra universidad lo que es obligatorio es hacer examen final y lo que es potestativo es hacer continua. Y puedes hacer las dos cosas. Y si haces las dos cosas el alumno puede llegar a dos resultados porque ha utilizado los dos procedimientos y se queda con el mejor de los dos. (GF-1)*

*En nuestro caso, por ejemplo, no puede haber un examen final con más del 40%. (GF-4)*

*Entonces, a mí me gustaría ver si realmente las estrategias de evaluación que se plantean en las guías y lo que el profesor hace en el aula. Porque creo que no es así, que al final se evalúa con un examen el 70% y el 30% las prácticas. (GF-6)*

## 5. Discusión y conclusiones

### ***5.1. Objetivo 1: examinar en qué medida la evaluación formativa y compartida experimentada durante la FIP ha influido en el tipo de evaluación que realizan actualmente en sus aulas los maestros de educación física de primaria***

Los maestros entrevistados consideran que la FIP recibida ha influido en su práctica docente, pero que no ha sido la suficiente, por lo que han tenido que formarse posteriormente. En cambio, en el grupo focal se aprecian algunas diferencias, en función de la edad de los egresados. Los participantes más jóvenes sí reconocen haber tenido sistemas de EFyC durante su FIP, y que esta experiencia ha influido positivamente en los sistemas de evaluación utilizados en su práctica docente actual. Por otra parte, algunos de los participantes afirman no haber tenido este tipo de experiencias durante su FIP, por lo que se han formado posteriormente de manera autónoma. Estos resultados coinciden, en parte, con las hipótesis señaladas por Palacios y López-Pastor (2013) y Hamodi et al. (2017), en el sentido de que los docentes tienden a realizar la evaluación de manera semejante a como la vivieron ellos mismos como alumnos; pero también muestra lo contrario, que a pesar de no haber tenido experiencias de EFyC durante su FIP, su interés en la temática les lleva a realizar una FPP sobre el tema, para aprender a desarrollar sistemas de EFyC en su práctica docente actual (Barrientos et al., 2018; Molina y López, 2017; Molina et al., 2018).

Por otra parte, los resultados del grupo focal indican que los maestros que han vivido y experimentado sistemas de EFyC durante su FIP consideran que ese tipo de experiencias sí que les ha ayudado a desarrollado la competencia evaluativa, entre otras competencias profesionales y personales. Estos resultados coinciden con otros estudios (Manrique et al., 2011; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Ramírez-García et al., 2018) que afirman que es importante dominar el desarrollo de competencias para el futuro próximo, cuando los alumnos ejerzan como docentes.



Una de las posibilidades de desarrollar estas competencias es a través de la participación del alumnado en el proceso de evaluación durante la FIP (López-Pastor, 1999, 2009). Los resultados obtenidos en este estudio se pueden contrastar con los encontrados por Ureña et al. (2006), en el que afirman que la autoevaluación puede ayudar a aprender a valorar la calidad de un trabajo.

***5.2. Objetivo 2: explorar que otros aspectos de la formación inicial o permanente han influido para que el profesorado de educación física de primaria utilice sistemas de evaluación formativa y compartida en sus aulas***

La necesidad de desarrollar los sistemas de EFyC en todos los ámbitos educativos ya está recogido en numerosos estudios (Dochy et al., 2002; Hamodi et al., 2017; Hamodi y López-Pastor, 2012; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Palacios y López-Pastor, 2013). En este estudio, los participantes están convencidos de que siempre se pueden implantar sistemas de EFyC en primaria, a pesar de las limitaciones que un centro te pueda imponer, como, por ejemplo: calificaciones constantes o la utilización del mismo sistema de evaluación que tus compañeros; consideran que siempre hay posibilidades de desarrollar procesos de EFyC en cualquier materia, aunque sea de forma parcial. Todo ello coincide con los resultados encontrados por numerosos estudios que demuestran que es posible llevar a cabo sistemas de EFyC en todos los ámbitos y niveles educativos (García y López-Pastor, 2015; López-Pastor, 1999, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor et al., 2006).

Los maestros consideran que la participación del alumnado en su proceso de evaluación es beneficiosa. Algunos de los maestros utilizan la calificación dialogada y escalas graduadas para dar el salto de evaluación a calificación y así hacer partícipes a sus alumnos. Respecto a esta idea, investigaciones como la de López-Pastor, González y Barba (2005) y la de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) también afirman que la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje es conveniente, ya que el alumnado es capaz de utilizar la información que recibe para mejorar su proceso de aprendizaje.

Como conclusión, los resultados muestran que la mayoría de los maestros piensan que sí existe una influencia de las experiencias de EFyC vividas durante la FIP en su práctica actual en las aulas. Estos resultados parecen indicar que, aunque dicha vivencia se haya dado en pocas asignaturas, ha sido muy importante para conocer una forma de evaluar diferente a la tradicional. Los maestros piensan que la ventaja fundamental de los sistemas de EFyC es que el alumnado es consciente y mejora su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este estudio puede ser importante para los profesores que ejercen su docencia en la FIP, ya que deben ser conscientes de la importancia de que sus alumnos experimenten sistemas de EFyC durante su formación. También puede ser interesante para maestros de educación primaria de educación física que quieran desarrollar sistemas de EFyC en sus aulas, por los beneficios que supone.

La principal limitación del estudio es que la muestra de maestros es muy reducida y local, por lo que sería conveniente realizar nuevos estudios con muestras más amplias y en otros contextos.

## Referencias

- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Molina, M. (2018, octubre). How does the Physical Education Teacher Education influence to carry out Formative Assessment or/and Assessment for Learning Systems? Comunicación presentada en la *AIESEP Specialist Seminar 'Future Directions in PE Assessment'*. Eindhoven.
- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 37-43.
- Buscà, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 256-276.
- Cañadas, L. (2018). *La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346.
- Castejón, F. J., Santos, M. L. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.  
<https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Córdoba, T., López-Pastor, V. M. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 21-38.
- Dolchy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-29.
- Fraille, A., López-Pastor, V. M., Castejón, J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta* 41(2), 23-34.
- Fernández, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- Flórez, J. (1999). *Evaluación de la calidad de la docencia*. León: Universidad de León.
- García, S. y López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica. *Qualitative Research in Education*, 4-3, 269-298. <https://doi.org/10.17583/qre.2015.1269>.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso* (tesis doctoral). Soria: Universidad de Valladolid.
- Hamodi, C. y López-Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López-Pastor, A. T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will put i tinto practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *Eurepan Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>.

- 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/10.4438/1998-592X-RE-2011-359-092>.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V. M. (2013). Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 131(29-3), 4-13.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. Buenas prácticas docentes*. León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., González, M. y Barba, J. J. (2005) La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista. Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez, J., López, E. M., Martín, J.F., González, J. et al. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- Lorente, E. y Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18, 77-96. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713859>
- Lorente, E. y Kirk, D. (2016). Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Review*, 22(1), 65-81. <https://doi.org/10.1177/1356336X15590352>
- Lorente, E., López-Pastor, V. M. y Kirk, D. (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (Eds.), *Educación Física y Pedagogía Crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 193-213). Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- Manrique, J. C., López, V. M., Monjas, R., Barba, J. y Gea, J. M. (2011). Implantación de un proyecto de transformación social en Segovia (España): Desarrollo de un programa de deporte escolar en toda la ciudad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 105, 72-80. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2011/3\).105.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2011/3).105.07)
- Martínez-Mínguez, L., Vallés, C. y Romero-Mínguez, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista d'Innovació educativa*, (14), 59-70. <https://doi.org/10.7203/atic.14.4217>

- Mintah, J. K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161-174. [https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0703\\_03](https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0703_03)
- Molina, M. y López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a la práctica real en Educación Primaria. *Revista: Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 626-631.
- Molina, M., López Pastor, V. M., Barrientos, E. y Herranz, M. (2018). Aprendizaje cooperativo y evaluación formativa: ¿por qué llegan a ellos algunos profesores de educación física? En J. Fernández-Rio, R. Sánchez y A. Méndez, Libro de *Actas del XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pp. 115-124). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-143>
- Porto, M. (1998). *La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad*. Santiago de Compostela; Universidad de Santiago de Compostela.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2018). Las Competencias Docentes Genéricas en los Grados de Educación. Visión del Profesorado Universitario. *Estudios Pedagógicos* 44(2), 259-277.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. y López-Pastor, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 310- 341. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918818>
- Santos, M. A. (1999). 20 paradojas de la evaluación del alumnado en la universidad española. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1).
- Santos, M., Martínez, L. F. y López-Pastor, V. M. (2009). *La Innovación docente en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Almería: Universidad de Almería.
- Silva, I. y López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? Revista d'innovació educativa. *Monográfico: evaluación por competencias en Educación superior* 14, 90-100. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4171>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tejedor, F. J. (1998). *Las estrategias utilizadas por los profesores universitarios para la evaluación del aprendizaje de los alumnos*. Madrid: CIDE.
- Trillo, F. y Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Ureña, N., Velandrino, A. P., Alarcón, F. y Ureña, F. (2006). La participación del alumnado en los procesos de evaluación. Una experiencia a partir de la autoevaluación en Educación Física en Educación Primaria. *Revista de Educación Física: Renovar la Teoría y Práctica*, 103, 11-24.

## **Cv de los autores**

### **Miriam Molina Soria**

Contratada predoctoral de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Ha publicado diversos artículos científicos. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación Formativa y Compartida, y Formación Inicial del Profesorado. ORCID ID: 0000-0003-2974-5535. Email: miriam.molina@uva.es

### **Víctor M. López Pastor**

Profesor de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Ha publicado 20 libros y numerosos artículos científicos y profesionales. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación Formativa en educación superior, Evaluación Formativa en educación física, Formación del Profesorado, e Investigación-Acción. ORCID ID: 0000-0003-2681-9543. Email: vlopez@mpc.uva.es



## Evaluación de la Conducta Kinésica de los Estudiantes Universitarios de Educación Física

### Evaluation of Kinesic Behavior of University Students of Physical Education

Antonio Fraile Aranda \*<sup>1</sup>  
José Luis Aparicio Herguedas <sup>1</sup>  
M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín <sup>2</sup>  
Sonia Asún Dieste <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Valladolid, España

<sup>2</sup> Universidad de Zaragoza, España

A través de este estudio se evalúa la intervención de los estudiantes de educación, de la mención de educación física, con objeto de comprobar cuáles son las dificultades que presentan en relación a las conductas kinésicas, al impartir clases de expresión corporal. Con este estudio se pretende que dichos estudiantes tomen conciencia de su comportamiento no verbal y desde ahí poder mejorar la manera de enseñar, pero también la de evaluar, procurando que intervengan de forma activa en su propio proceso de aprendizaje. Se realizó un análisis documental y un proceso de codificación de la información para descubrir las dificultades comunicativas experimentadas. Las principales dificultades observadas en estos estudiantes se relacionan con las conductas kinésicas relativas a gestos y comportamientos emblemáticos, ilustradores, muestras de afecto, reguladores y movimientos adaptadores; siendo necesario que los estudiantes no sólo sean conscientes de su uso, sino de su gestión en el aula para conseguir una mejor comunicación con su futuro alumnado.

**Palabras Clave:** Formación inicial del profesorado; Expresión corporal; Comunicación no verbal; Conducta kinésica; Evaluación formativa.

Through this study, the intervention of primary school students is evaluated, within the mention of physical education, in order to check what are the difficulties they have in relation to kinesthetic behaviors, when they intervene teaching corporal expression classes. This study aims to make these students aware of their nonverbal behavior and from there to improve the way of teaching but also to evaluate, trying to participate actively in their own learning process. A documentary analysis and a process of coding the information was carried out to discover the communicative difficulties experienced. The main difficulties observed in these students are related to kinesthetic behaviors related to emblematic gestures and behaviors, illustrators, affection samples, regulators and adaptive movements; It is necessary that students are not only aware of its use, but of its management in the classroom to get a better communication with their future students.

**Keywords:** Initial teacher training; Body expression; Nonverbal communication; Kinesic behavior; Formative assessment.

---

\*Contacto: antonio.fraile@uva.es

## **1. Introducción**

A partir de la Declaración de la Sorbona en 1998 y promovido por los órganos de poder político europeo, surge la voluntad de potenciar una Europa del conocimiento. El objetivo de este proyecto europeo se dirige a la formación en la educación superior de una ciudadanía, que ha de competir en el mercado socioeconómico global, pero sin desatender un modelo de calidad de vida, de bienestar y de convivencia. Uno de los primeros pasos fue la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el que consolidar este nuevo proyecto europeo. Para ello, se establecieron diversas reuniones entre los mandatarios europeos de educación de los respectivos Estados miembros (Bolonia, 1999; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005, Londres 2007).

Entre estas iniciativas políticas se destaca la necesidad de indagar sobre el papel a desempeñar por la universidad y por su profesorado en la sociedad globalizada, así como revisar cuáles son los objetivos y el proceso a seguir en la formación del profesorado, que debería liderar dichos cambios. Esto exigió redefinir los planes de estudios universitarios con los que responder a esas necesidades locales y globales (Palomero y Torrego, 2004). Uno de los principales acuerdos alcanzados se cristalizó en el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003), a través de organizar los programas formativos en clave competencial.

Por otro lado, se plantea la necesidad de establecer cambios a nivel de los diseños curriculares para abordar, a su vez, la urgencia de replanteamiento de los sistemas de evaluación. Lo cual ha supuesto una alternativa al modelo tradicional finalista prestando mayor valor al carácter procesual, formativo y compartido a la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, ya existen diversos estudios que muestran experiencias de éxito en evaluación formativa y compartida en la formación superior (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Gómez y Quesada, 2017; Hamodi, López-Pastor y López, 2017; López-Pastor, 2009) así como otros estudios, más recientes, sobre la utilidad de la evaluación formativa y compartida para el desarrollo competencial en la formación del profesorado (Aparicio y Fraile, 2016; Estevan, Molina-García, García-Masso y Martos, 2018; Fraile, Aparicio, Asún y Romero, 2018; Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier, 2018).

En estos trabajos, la perspectiva formativa de la evaluación mira al alumnado y a su aprendizaje, hace uso del feedback para facilitar la toma de conciencia competencial, evidenciando los éxitos, las limitaciones formativas y la forma de abordarlas entre estudiantes y docentes, a partir de propuestas didácticas colaborativas (Asún, Romero, Aparicio y Fraile, 2017). Desde los estudios sobre el feedback, como parte del proceso comunicativo verbal y no verbal de los docentes al presentar los resultados a los estudiantes, Andrade y Du (2007) y Rust, Price y O'Donovan (2003) señalan la importancia sobre cómo que los profesores muestran sus expectativas a los estudiantes, debiendo ser explícitos y claros en la disposición de los estándares a evaluar.

En este artículo se recoge la experiencia con estudiantes de educación física, en la asignatura de expresión corporal, a partir de la aplicación de una propuesta de evaluación formativa, vinculada al desarrollo de competencias transversales. Concretamente sobre el desarrollo de la competencia comunicativa no verbal, que requiere de la puesta en acción de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes, para avanzar en la adquisición y manejo del lenguaje no verbal en el ámbito docente. Para ello se aplican las estrategias de



autoevaluación y coevaluación (evaluación entre iguales) para facilitar la conciencia competencial, el diálogo personal y la reflexión compartida sobre las limitaciones comunicativas y las formas de mejorar y, con ello, orientar el desarrollo profesional docente de los estudiantes.

En los años sesenta del pasado siglo, los estudios de Birdwhistell (1970) evidenciaban que el movimiento corporal y la expresión facial (kinésica), deben considerarse más un comportamiento cultural aprendido que un comportamiento universal. Posteriormente, para Ekman y Friesen (1969) ciertos elementos del lenguaje corporal, sobre todo expresiones faciales de emoción, son innatos y universales y no siempre aprendidos. De manera más específica, se fue analizando la presencia de los componentes del comportamiento kinésico presentes en el lenguaje no verbal y sus dificultades de aplicación durante la acción docente (Cosnier, 1996; Poyatos, 1986; Reyzábal, 2012). De acuerdo con De la Torre (1984) y Zabalza (2011), la interacción profesorado-alumnado se produce en un contexto de encuentro, como uno de los aspectos pedagógicos que dan sentido a las relaciones interpersonales (profesorado-alumnado; alumnado-alumnado); hasta considerar que la aplicación del lenguaje no verbal, en el discurso comunicativo, facilita la proximidad interpersonal mejorando ampliamente los procesos de aprendizaje (Álvarez, 2004).

Esta idea obliga al docente a reconocer y posibilitar un marco comunicativo en el aula que ayuda a construir unas relaciones interpersonales más ricas y fluidas, desde la acción comunicativa; lo cual, supone para Feldman (1976, 1988, 2007) la esencia de un modelo educativo de calidad. En este sentido, los resultados de sus investigaciones con estudiantes, revelan una valoración positiva del alumnado sobre sus profesores en relación a su capacidad de relacionarse e interactuar con ellos; lo cual, permite reconocer en dicha capacidad, la clave que ayuda a que ambos se transmitan información y mantengan un alto nivel de escucha activa.

En ocasiones, el docente muestra dificultades para transmitir, relacionarse e interactuar con su alumnado como parte de la comunicación no verbal; también surgen barreras comunicativas en la medida en que no se reconocen ni entienden las señales y la gestualidad que surge en el contexto de aula, aumentando la distancia interpersonal y afectiva entre el alumnado y el profesorado (Arellano, 2006). Para Blanco (2007) y Poyatos (1994) un docente que comunica eficazmente, además de los convencionalismos del sistema lingüístico, sabe hacer uso de los signos del sistema de comunicación no verbal, ya que la palabra se puede ver acompañada de gestos, de posturas físicas, de miradas, de conductas táctiles y de sonrisas; lo cual facilita emocionalmente la relación interpersonal entre profesores y alumnos, influyendo en el desarrollo de actitudes más favorables hacia el aprendizaje, la motivación y la creación de un clima afectivo presente en el escenario didáctico que se comparte (Álvarez de Arcaya, 2004).

## **2. Un cuerpo que comunica: el comportamiento kinésico**

El acto comunicativo en forma de conversación interpersonal implica lenguaje, emociones y corporalidad, intercambio y puesta en común, escucha y acción (Martínez y Rueda, 2015). Así cuando el docente se comunica verbalmente también gesticula, lo que aporta al mensaje un mayor significado para el interlocutor. Este proceso comunicativo verbal-

kinésico, que se establece en la interlocución y en los procesos dialógicos profesorado-alumnado, genera una imagen personal que, tal y como describe Mehrabian (1971, 1972), está determinada en un 55% por el lenguaje no verbal, un 38% por la paralingüística y tan solo un 7% por las palabras.

El comportamiento kinésico (Bowden y Thomson, 2018; Ekman y Friesen, 1969; Knapp, 1992; Poyatos, 1986) parte del movimiento del cuerpo y de su capacidad comunicativa-expresiva, de forma que los gestos corporales, las expresiones faciales o la conducta ocular proporcionan información, comunican y expresan sentimientos como parte de la vida emocional, muestran actitudes o transmiten intenciones. Este comportamiento kinésico forma parte de algunos movimientos como los denominados *emblemas*, *ilustradores*, *muestras de afecto*, *reguladores* y *adaptadores*. Asimismo, la propia *disposición corporal* mediante la postura abierta y relajada, inclinada hacia delante, que muestra gusto por la situación compartida con el interlocutor o cerrada y tensa que expresa incomodidad, forma parte del lenguaje corporal en la interacción comunicativa (Knapp, 1992; Preston, 2005).

Los *gestos emblemáticos* son movimientos muy precisos que tienen significado por sí mismos; sustituyen la descripción verbal y son comprendidos y aceptados por todo un contexto cultural. Así cuando una persona efectúa una mueca o un movimiento puntual está haciendo referencia; por ejemplo, a alguna característica de un objeto, aportando un significado que no requiere acción verbal (Castañer, 1993; Cosnier, 1996). En las situaciones de aprendizaje, para Albaladejo (2008) los movimientos emblemáticos de cabeza, asintiendo afirmativamente por parte del docente, ayudan a reforzar positivamente al alumnado cuando resuelve tareas de cierta complejidad; con ello, se consigue motivarlo, dar confianza y seguridad, independientemente del resultado final de esa tarea.

Los *movimientos ilustradores* son actos no verbales que acompañan a la palabra y que ilustran lo que se explica verbalmente, enfatizando o acentuando sobre su intención en relación al significado de lo que se pretende transmitir. En ocasiones, los déficits en el vocabulario no permiten expresar con exactitud una idea y los ilustradores, en forma de ayuda gestual, permiten transmitirla con más garantías; también se manifiesta cierta riqueza gestual durante el intercambio comunicativo emocional (Ekman y Friesen, 1969). El uso de movimientos ilustradores y gestos “batuta” para ayudar a que el discurso sea más gráfico y variado, supone un aliciente para transmitir al alumnado optimismo y entusiasmo. Se observa frecuentemente (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013) que los educadores noveles hacen uso de ilustradores sin ninguna utilidad icónica, haciendo gestos sin vinculación con el discurso verbal y *beats*, moviendo las dos manos al unísono, solamente una de ellas, todo el cuerpo o tan solo la cabeza.

Las *muestras de afecto*, por su parte, revelan con intencionalidad expresiva ciertos estados afectivos a través de las configuraciones faciales, la postura corporal (cuerpo cansado, decaído, triste, abatido) o el propio gesto de contacto con terceros. El desarrollo de la expresión facial para transmitir y reconocer estados de ánimo requiere de la habilidad para codificar y decodificar dichos gestos, siendo indispensable para el desarrollo de la comunicación e interacción social (Ekman y Harrieh, 1979). Por su parte, Ritts y Stein (2011) establecen que la sonrisa es una poderosa herramienta para manifestar emociones de felicidad, amistad, calor, proximidad, en la interacción profesorado-alumnado, ayudando a los estudiantes a reaccionar antes y a aprender más. También la postura y la

orientación del cuerpo, sin rigidez, con suave inclinación hacia delante transmite al alumnado que el docente está abierto y receptivo.

Los *movimientos reguladores* son actos no verbales que ayudan a moderar la naturaleza de la conversación (Roldán et al., 2013), facilitando el habla y la escucha entre dos o más interlocutores. Ayudan a establecer el orden de intervención en la interacción comunicativa, el comienzo y el final, disponen los turnos conversacionales y ofrecen a los interlocutores información acerca del agrado o desagrado sobre el contenido del hecho comunicativo. Generalmente estos aspectos se disponen de forma gestualizada a través de miradas, sonrisas y movimientos de cabeza fácilmente perceptibles. Para Shablico (2012), estos gestos suponen expresiones recurrentes del profesorado, siendo reconocidos y valorados por el alumnado como verdaderos iconos reguladores del flujo comunicativo interpersonal. Investigaciones de Ekman, Levenson y Friesen (1983), sobre la participación kinésica en las interacciones sociales, revelan que las dificultades para incorporar gestos, posturas y algunos movimientos corporales en la regulación de la conversación impiden la convergencia comunicativa y, por efecto espejo, no permiten al interlocutor (inducción emocional) ofrecer efectos similares con los que alimentan y hacen prosperar la conversación.

Por último, los movimientos denominados *adaptadores* son conductas no verbales que se desarrollaron como esfuerzos adaptativos al contexto, bien para cubrir las propias necesidades, establecer un contacto social o regular el impacto de la vivencia emocional (Knapp, 1992). Algunos autoadaptadores aparecen casi de forma involuntaria ante situaciones angustiosas o como plantea Ekman y Friesen (1969) como autocorrectivo ante situaciones hostiles. En este sentido, investigaciones con estudiantes universitarios de educación física (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013) muestran la vinculación de los gestos autoadaptadores y heteroadaptadores (dirigidos a objetos) a situaciones sentidas de inseguridad, cuando éstos actúan como docentes; siendo más habitual entre los noveles que en los experimentados, cuya gestualidad adaptadora es menos explícita.

Por último, los estudios de Rodríguez, Plax y Kearney (1996) demostraron que un buen uso de la comunicación no verbal del profesor en el aula influye positivamente sobre el aprendizaje, lo que determina la importancia de la competencia comunicativa no verbal en la formación del profesorado. El manejo de estos recursos favorece la *nonverbal immediacy*, que hace alusión al nivel de cercanía que trasciende lo físico entre las personas. Una proximidad desde lo no verbal que puede ayudar a reducir la distancia física y psicológica entre los interactuantes (profesorado-alumnado) que según describen Butland y Beebe (1992) y Hamann y Mao (2002), si se intensifica el contacto visual, la interacción cara a cara, la sonrisa y el uso de la gestualidad corporal, se favorece la implicación en el aprendizaje de los estudiantes y el agrado por el profesor y por los contenidos de la materia.

### 3. Objetivo

Es objeto del presente estudio conocer cuáles son las dificultades experimentadas y reconocidas por los estudiantes desde el punto de vista de su competencia comunicativa no verbal (comportamiento kinésico), tras la puesta en práctica de un modelo de evaluación formativa, mediante simulacros prácticos en los que el alumnado asume el rol docente.

## **4. Metodología**

### **4.1. Participantes**

La experiencia que se recoge en este artículo se realizó con estudiantes (N=104) que cursan estudios de los grados universitarios de Maestro de Educación Primaria (mención Educación Física) (54) en la Universidad de Valladolid y de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (Universidad de Zaragoza) (50), teniendo en común la asignatura de Expresión Corporal.

El modelo de evaluación formativa ha permitido reflexionar desde una perspectiva competencial y de forma compartida, entre estudiantes y profesorado, a partir de la puesta en marcha de simulacros docentes; donde los estudiantes asumen el rol docente, gestionando los contenidos, dirigiendo la clase, tomando decisiones y responsabilizándose de la gestión del aprendizaje. Para la evaluación formativa se han empleado estrategias de coevaluación (evaluación entre iguales) y autoevaluación con objeto de contribuir al desarrollo de la conciencia competencial de los estudiantes basada en el trabajo en equipo, la cooperación, la autonomía personal y el compromiso ético (Fraile, López, Castejón y Romero, 2013).

### **4.2. Proceso y actividades de aprendizaje**

Durante el proceso formativo basado en simulacros, los estudiantes que asumen el rol de docentes desarrollan sesiones prácticas, activando los contenidos de la asignatura, diseñando tareas y aprendiendo a gestionar sus competencias en la práctica. Por su parte el resto del alumnado asume durante las sesiones los roles de participantes y de observadores de los compañeros que intervienen como docentes.

Ambas estrategias de evaluación se desarrollan a partir de la grabación en vídeo de las sesiones de los estudiantes docentes y durante el tiempo de discusión con los observadores (feedback). Igualmente, los propios estudiantes docentes se encargan de grabar esos conversatorios, donde los observadores revelan sus valoraciones al compañero docente, en relación a los indicadores competenciales observados en los simulacros, apoyándose en una rúbrica.

Durante los simulacros docentes se disponen tres parejas de observadores que observan, analizan y anotan sus impresiones para cada una de las competencias objeto de investigación sobre las intervenciones docentes de sus compañeros. Los vídeos y audio-registros resultantes se consideran favorecedores del análisis de las interacciones en el aula, en clave de desarrollo competencial reflexivo a partir de la acción. Se estima que la dimensión interpretativa compartida entre estudiantes, les ayuda a prestar atención no solo a las acciones realizadas, sino también a sus significados; para a partir de ellas, y capturados los registros para su continua consulta y análisis (vídeos, audios), establecer las orientaciones didácticas que de forma reflexiva y compartida permitan acercarle a la función docente.

La rúbrica de observación es diseñada por los propios autores considerando tres competencias a observar: planificación y organización docente, comunicación no verbal y emociones derivadas de las relaciones interpersonales y de la experiencia, permitiendo en ellas el registro de información y la anotación de observaciones y valoraciones por parte de los observadores, como referencias de base para trasladar al momento de feedback

posterior con los compañeros docentes. A modo de ejemplo, se recoge la ficha de observación empleada para observar el comportamiento kinésico, como parte de la comunicación no verbal (véase figura 1).

<b>COMUNICACIÓN: Comportamiento Kinésico</b>		
<b>NOMBRE DEL ESTUDIANTE/PROFESOR:</b>		<b>OBSERVADORES:</b>
Identificación y descripción de la situación	Momento de la sesión (minutaje)	Consecuencia que se generan
Ilustradores		
Adaptadores		
Reguladores		
Actitud/disposición corporal		
Muestras emocionales		
Emblemas		
Características físicas		
Otras movimientos y gestos		

Figura 1. Ficha de observación de comportamiento kinésico de la práctica docente  
Fuente: Elaboración propia.

La puesta en marcha del modelo de evaluación durante el proceso de aprendizaje, se estructura en dos fases: la primera dedicada a la revisión de los conocimientos teórico-prácticos, a través de diversos artículos científicos sobre algunos contenidos de Expresión Corporal desde las dimensiones: espacio-temporal, comunicativa, lúdica, hedonista, introyectiva y cooperativa, con objeto de fundamentar un cuerpo teórico-práctico de conocimientos disciplinares, que también en forma de unidades de programación, puedan ser llevados a la práctica a través de simulacros docentes. Este trabajo de documentación disciplinar se desarrolla metodológicamente en forma de trabajo cooperativo, potenciando una experiencia de trabajo grupal de contenidos, pero también de comunicación, interrelación y discusión entre los miembros de los grupos (Velázquez, Fraile y López-Pastor, 2014).

También se potencia el pensamiento analítico y sintético durante el trabajo de los contenidos disciplinares de la materia debiendo realizar los miembros de los grupos, tal y como indican Fraile, Catalina, de Diego y Aparicio (2018), tareas de selección de la información, procesamiento de la misma, resumen y escritura, conformando un nuevo documento disciplinar de referencia, desde el que fundamentar cada propuesta práctica de las unidades de programación a diseñar.

La segunda fase, se desarrolla en clave práctica (simulacros docentes) mediante la dirección de las propuestas prácticas contenidas en las unidades de programación diseñadas y resultantes del estudio del contenido disciplinar de Expresión Corporal. Cada

estudiante asume el rol de docente y dirige durante 15 minutos una sesión práctica, teniendo como participantes a sus propios compañeros. Los simulacros docentes se valoran como herramienta para desarrollar la toma de conciencia competencial, con objeto de vincular el saber teórico y práctico dentro de la complejidad de la formación docente (MECD, 2003).

Todos los estudiantes desde su función docente tienen acceso a los videos y audio registros resultantes de la experiencia, a fin de poderles dedicar un tiempo de reflexión personal, interiorización y autoevaluación y poder, con todo ello, establecer un discurso propio para argumentar, compartir y debatir durante el desarrollo de la asignatura.

### ***4.3. Instrumentos de recogida de la información y análisis de los datos***

Los videos y audio registros resultantes de la experiencia (estos últimos también transcritos) han permitido la elaboración de los documentos primarios para el análisis de la información. Siguiendo a Banks (2010) los datos visuales enriquecen la investigación al incorporarse como fuente de registro de las interacciones humanas, a partir de la relevancia sensorial que tienen las imágenes y que no poseen otro tipo de registros; del mismo modo se considera que las imágenes facilitan la comprensión del fenómeno, completando de manera más amplia su observación de forma que no se limite el análisis a una única fuente de datos, sino que se recurre a las imágenes, los audios y el documento textual.

Se hace uso del software Atlas.ti, con objeto de realizar un análisis textual de las transcripciones de los conversatorios de los observadores con los estudiantes docentes. Paralelamente se analizan las grabaciones de video de las intervenciones de los estudiantes que intervinieron como docentes, a fin de completar una estrategia de codificación a partir de los datos y establecer una red de códigos y grupos de códigos, que condensen la significación de las evidencias encontradas (Gibbs, 2012). Las evidencias recogidas y codificadas fueron debidamente numeradas atendiendo al número dispuesto por el propio software.

La estrategia de codificación, siguiendo a Miles, Huberman y Saldaña (2014), se realizó en un primer ciclo de codificación mediante la aplicación de códigos del tipo descriptivo, analítico y afectivo (conceptos, pensamientos, emociones, valores, actitudes); para en un segundo ciclo de codificación, crear familias de códigos y categorías a partir de las características comunes sobre el significado que representan. Se establece así durante los dos ciclos de codificación, una relación circular constante entre los códigos obtenidos y los nuevos creados, refinando los conceptos, identificando sus características y relaciones, agrupándolos en familias, para inferenciar en constructos de mayor nivel a modo de teorías (Taylor y Bodgan, 2000).

A fin de abordar los aspectos de credibilidad de la investigación en relación a las dificultades interpretativas del fenómeno objeto de estudio, siguiendo a Guba (1985), se desarrolló una estructura de experimentación prolongada en el tiempo, con ubicación en el mismo espacio, manteniendo la misma ordenación metodológica, facilitando la integración de la figura de los observadores (investigadores) durante el transcurso de la investigación desarrollada.

Para el análisis de los resultados se realizó un proceso de triangulación desde varias fuentes de datos, siendo el análisis documental y el videoanálisis los desarrollados para

contrastar los descubrimientos e interpretaciones. Se estableció una coherencia estructural a la hora de analizar los datos provenientes de las diferentes fuentes poniéndolos en contraste, a fin de interpretar las contradicciones en relación a las características y cualidades de un mismo dato, mitigando los efectos de los conflictos internos en la interpretación de los mismos, para garantizar consistencia, sincronización y lógica en la interpretación. También se facilitó tras la aplicación de las estrategias de autoevaluación y coevaluación, durante la experiencia, un proceso de comprobación a modo de discusión con los participantes, en relación a los datos obtenidos, recogándose en forma de grabaciones de audio.

Los códigos obtenidos durante el primer ciclo de codificación fueron analizados de forma crítica e independiente por los tres investigadores participantes en el estudio, estableciéndose después un debate reflexivo al respecto. Ese debate surgido entre los investigadores y su participación constante en la regeneración y perfeccionamiento de los códigos, grupos de códigos y categorías emergentes han favorecido la obtención de mayor credibilidad, fiabilidad y transferencia del estudio (Watling Neal, Neal, VanDyke y Kornbluh, 2015). Por último, se consideró alcanzada la saturación, en el momento en el que las comparaciones entre los datos dejaron de evidenciar nuevas relaciones y propiedades entre ellos; así se dio por agotada la riqueza representativa de los datos, en un proceso analítico de carácter circular (Flick, 2007).

## 5. Resultados

En relación al estudio específico de las dificultades encontradas por los estudiantes respecto a su comportamiento kinésico (42% de las dificultades recogidas; el resto de dificultades, no atendidas en este trabajo son de orden paralínguístico y proxémico), se aprecian fundamentalmente problemas relacionados con el uso intencionado de los movimientos ilustradores y adaptadores que complementan la información verbal que se transmite, los movimientos reguladores durante la interacción comunicativa, y la actitud y disposición corporal; en menor medida se observan dificultades para el uso de las muestras emocionales, los movimientos emblemáticos y la influencia de las características físicas personales, en las relaciones interpersonales generadas (figura 2).

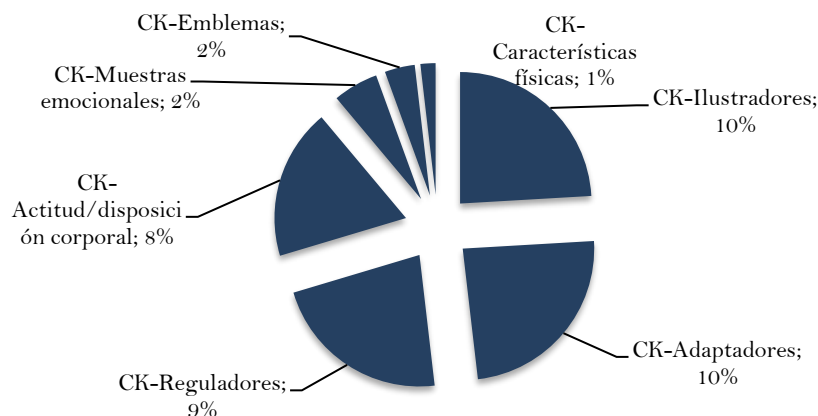


Figura 2. Dificultades en los aspectos que forman parte del comportamiento kinésico mostrado por los estudiantes durante la experiencia  
Fuente: Elaboración propia.

Sobre el gesto y el movimiento corporal como recursos comunicativos no verbales, se observan dificultades para utilizar los movimientos del tipo ilustradores, que facilitan la comprensión del mensaje didáctico que se transmite de forma oral mediante la gestualidad corporal. Estas dificultades se muestran en aspectos como la imposibilidad de controlar los gestos y los movimientos de brazos y manos simultáneamente a la transmisión verbal del mensaje, siendo descontrolados por la velocidad y celeridad de su movilidad, o inexistentes, lo que impide cierta sincronía con el mensaje oral que se busca transmitir.

*La movilidad de los brazos, si no estoy hablando, me he dado cuenta que gesticulo mucho por que no sé qué hacer con ellos. (1:21.D1)*

*Pasé muy rápido por cada grupo y mis gestos y mi rapidez me hacían mostrarme nerviosa y con ganas de acabar. (1:47.D1)*

*Durante el transcurso de la clase, puedo transmitir a los alumnos mi carácter nervioso con mis aceleraciones de voz, mis movimientos rápidos y cambiantes... lo cual, podría suponer un aspecto negativo en según qué colectivos, adultos, ancianos, personas de más edad. (6:95. D2)*

*En cuanto al lenguaje no verbal, realicé una pobre gesticulación durante las explicaciones. (6:144. D2)*

*Un aspecto negativo a corregir es la gesticulación y el movimiento pues este ha sido escaso durante la sesión estando parte del tiempo de esta parado. (6:34.D2)*

*Como aspecto negativo a nivel postural y gestual, apenas hay movimiento debido a que me encuentro toda la actividad parado mirando a los participantes. (6:130.D2)*

Además es destacable la presencia de movimientos adaptadores, que se relacionan con el esfuerzo por la superación ante situaciones de inestabilidad emocional reconocida, como la tensión o el nerviosismo, bien por la dificultad de la tarea a gestionar o bien por el esfuerzo adaptativo a las relaciones sociales que como docente se establecen en el aula con los participantes, aspecto presente y novedoso en el ámbito de sus experiencias formativas cursadas. Los adaptadores que se reconocen son fundamentalmente autodirigidos y en menor medida dirigidos a objetos, pero ambos surgen sin un poder de control sobre ellos.

*Nada más empezar, me toco la cara varias veces, tengo voz temblorosa, estoy nervioso por empezar; estoy pensando cómo empezar a explicar y me llevo la mano a la cara. (1:100.D1)*

*Tengo algunos tics como tocarme el pelo o ladear la cabeza que debo intentar mejorar poco a poco. (6:50.D2)*

*Tengo que mejorar y revisar algún gesto mientras presento verbalmente, como el tocarme el brazo constantemente o el juntar las manos. (6:125.D2)*

*Yo sinceramente estaba nervioso durante toda la sesión, se me puede notar por el gesto de frotarme las manos continuamente. (6:104.D2)*

*Me muestro nervioso cuando el límite temporal se aproxima y apresuro el ritmo de la sesión; además, reduzco el tono de la voz y me toco el pantalón constantemente. (1:17.D1)*

También se observan carencias en la función reguladora de la comunicación fundamentalmente en los rituales de presentación y despedida, descuidando la sonrisa y en mayor medida el contacto visual; la primera para establecer una disposición emocional positiva y amigable en la interacción y el segundo, completo, hacia todos los participantes, para llamar su atención y mostrar con la mirada el mantenimiento constante de la apertura del canal de comunicación.

*Los problemas que se vieron fueron los nervios que hicieron que me atascase en alguna ocasión, la ausencia de presentación y la falta de sonrisa al principio, así como una mirada fija en el centro en vez de mirar a todo el mundo. (6:61. D1)*



*Al empezar la clase como al terminarla, saludo muy educadamente, sonriente y amable, la información inicial y final es correcta, pero tendría que trabajar mucho más la mirada. (6:145.D1)*

*Tal y como me apuntaban mis compañeros, la mirada iba focalizada hacia un sector determinando de participantes, perdiendo contacto visual con el resto. (6:39.D2)*

*Algo que observé en el vídeo ha sido que durante mi explicación en estos grupos reducidos daba la espalda al resto de participantes, momento que aprovechaban algunos de ellos para distraerse. (6:40.D2)*

Igualmente, se reconocen en este sentido dificultades para desplegar una actitud y disposición corporal, abierta, cálida. Más bien lo contrario, se reconoce cerrada, poco activada, sin energía, tensa, con expresión facial rigurosa, distante, poco expresiva y poco motivadora, expresando corporalmente la incomodidad ante la situación que se experimenta.

*La actitud postural durante la explicación de las actividades y durante toda la sesión fue cerrada, sin mucha activación ni energía, ya que estaba un poco nervioso. (6:88.D2)*

*El momento en el que empiezo a hablar se me ve nervioso y con la postura un poco cerrada, pero a medida que voy hablando se me ve más relajad. (6:110.D2)*

*A la hora de motivar mientras paseaba por cada pareja, mi actitud postural era cerrada, o llevaba las manos detrás, o estaba con los brazos cruzados; pensándolo, esta postura tensa quizás la haya adquirido cuando ejerzo como entrenador en un partido mientras lo observo. (6:111.D2)*

*También tengo que trabajar la postura. Estuve gran parte de la sesión con las manos en los bolsillos, postura que puede dar mayor sensación de pasividad, detalle que no ayudaba para motivar. (6:135.D2)*

Se aprecian dificultades para la expresión emocional mediante la gestualidad (muestras emocionales) que se reconoce inexpresiva, aspecto no favorece la complicidad y la motivación en el intercambio comunicativo; o también seria y rigurosa, no favoreciendo la cercanía

*He de mejorar la toma de una postura y gesto más alegre y de mayor complicidad, interactuar de una mayor manera con todo el grupo estando un poco más cercano, quizá hilado a esto último intentar motivar con más energía. (6:21.D2)*

*Es cierto que, a la hora de comenzar las representaciones de cada grupo, estuve más pasivo, con la misma posición de brazos y sin ningún tipo de expresividad de cara para reforzar positivamente a mis alumnos. (1:24.D1)*

*Estoy de acuerdo en que tengo que mostrar más cercanía a la hora de comunicarme con los alumnos; que es posible que haya creado un clima de tensión al comienzo de la actividad, debido a una excesiva seriedad en mi gestualidad de la cara. (6:133.D2)*

Finalmente, se reconoce, aunque en menor medida, cierta presencia de movimientos emblemáticos y algunas barreras ocasionadas por causas de las características físicas.

*Como en ocasiones no se me oía, me comentaron que igual podría haber optado por alguna estrategia como levantar la mano para pedir silencio. (1:159.D1)*

*Algo a tener en cuenta es la apariencia, ya que al llevar el pelo suelto en muchas ocasiones no se me veía la cara, y esto es algo que puede dificultar la interacción con las personas que participan. (6:24.D2)*

## 6. Discusión y conclusiones

La comunicación no verbal del profesorado afecta a la forma de aprender del alumnado, la *nonverbal immediacy* hace alusión a la distancia que se genera en la relación profesor-alumno durante el proceso de aprendizaje y la combinación de los comportamientos verbales y no verbales promueve su proximidad psicofísica; no obstante, en este caso las dificultades en la comunicación no verbal observadas impiden el acortamiento de esa brecha psicofísica. Este aspecto que resulta preocupante es necesario abordarlo tal y como proponen Roldán y otros (2013), estableciendo un mejor uso de la gestualidad reguladora de los flujos conversacionales y, con ello, dotar a estos movimientos de la importancia que adquieren para vencer las barreras comunicativas docente-alumno, minimizar los malentendidos y acortar la brecha psicofísica entre ambos.

Se observa que el mensaje didáctico verbal no es ilustrado con el gesto y el movimiento expresivo, de forma que durante la interacción comunicativa docente-alumnado ese gesto no acompaña coherentemente a la palabra y el escenario comunicativo de encuentro, entre ambos, se torna lineal por la mayor presencia del lenguaje verbal, siendo ese intercambio comunicativo algo reduccionista (Castañer, 1993). Por tanto, la imagen docente proyectada, a partir de la ausencia de gestualidad que acompaña al mensaje didáctico, es de frialdad. De acuerdo con esto, para Ritts y Stein (2011) los discursos docentes han de llevar consigo una gestualidad funcional que promueva un clima de aula de mayor confianza y cercanía.

El bajo rango de los gestos ilustradores o el alto rango de la movilidad gestual sin definición icónica, no posibilitan una buena lógica y un buen ritmo del discurso hablado (Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson, 2013); por ello, se hace necesario experimentar y conocer cómo la producción expresivo-motriz ilustradora de la palabra, facilita que la movilidad y la gestualidad en la tridimensionalidad del espacio, enriquecen los procesos comunicativos y facilitan una traslación más gráfica y completa del mensaje didáctico del docente. Aunque una parte del aprendizaje parte del discurso verbal, también es necesaria la gesticulación del docente; por ello, de acuerdo con Albaladejo (2008) y Arellano (2006) es necesario que los estudiantes tomen conciencia durante su proceso formativo, no solo del contenido del mensaje didáctico que han de transmitir, sino también de cómo hacerlo.

La presencia de numerosos gestos adaptadores evidencian una conducta adaptativa a situaciones que están generando incomodidad, tensión, nerviosismo y angustia; las respuestas motrices adaptativas a esta emocionalidad se disponen en la forma de gestos referidos a uno mismo (autoadaptadores), aumentando su presencia inconsciente a medida que dicha situación emocional experimentada de incomodidad persiste (Ekman, 1977). Este aspecto coincide con los evidenciados por Castañer, Camerino, Anguera y Jonsson (2013), quienes describen también cómo en las situaciones de práctica docente de los profesores noveles se aprecia inseguridad e incertidumbre, ya que activan gran cantidad de gestos autoadaptadores.

Las dificultades registradas en la gestión de los movimientos reguladores se refieren fundamentalmente a la ausencia de la mirada y de la sonrisa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero especialmente durante los momentos de acogida y despedida conversacional. A partir de los resultados obtenidos, se observa que la falta de gestos reguladores durante la interacción, no despiertan tal y como establecen Ekman, Levenson y Friesen (1983), reciprocidad en la relación interactiva con los participantes; es decir, la

ausencia emocional de sonrisas y miradas por parte del docente, no favorece la interacción, ya que se reduce solamente a un transvase de información vacío, frío y distante.

Knapp (1992) y Ritts y Stein (2011) consideran que el beneficio de la sonrisa radica en ofrecer al interlocutor una bienvenida hacia la interacción inmediata, positiva y amistosa; también facilita la despedida comunicativa ofreciendo la última imagen de la interacción, expresando la voluntad de cerrar el proceso comunicativo, pero no la relación. La mirada sincera a cada interlocutor cuando se conecta con él o serena con un lento movimiento de cabeza a toda la audiencia, muestran la apertura del canal de comunicación y la disposición amigable para el intercambio (Cestero, 2014; Preston, 2005). Hamann y Mao (2002) muestran en sus estudios que las miradas y los mensajes amables y agradables activan el sistema cortical de gratificación, lo que supone un aumento de los niveles de motivación e implicación en las actividades a realizar.

Por otra parte, la actitud corporal de los docentes puede mostrar cercanía o frialdad relacional con el alumnado. Por ejemplo, se puede observar la imagen de un profesor que actúa más como observador pasivo que como actor dinámico del proceso docente; en el primer caso, se observan posturas y actitudes corporales estáticas, cerradas, rígidas, con los brazos hacia atrás y cruzados, donde la interacción comunicativa muestra frialdad emocional; por el contrario, en el segundo caso, la postura corporal es de inclinación hacia delante, lo que marca un carácter positivo de subordinación del emisor hacia el interlocutor, estableciéndose flujos de mayor empatía entre ambos (Pease, 2011).

Para conocer la efectividad de la comunicación en situaciones docentes, es necesario que en los procesos formativos iniciales se experimente y reflexione sobre el comportamiento kinésico que acompaña al discurso verbal, con la idea de aprender a transmitir mensajes didácticos más fortalecidos y de mayor significatividad; es por ello, que vale la pena incluir estrategias formativas de evaluación con las que practicar, analizar, reflexionar y debatir sobre las formas y el estilo de comunicación no verbal a desarrollar en esos procesos de interacción profesor-alumno, (Cloes, Denève y Piéron, 1995).

La estrategia de evaluación formativa aplicada, mediante autoevaluación y evaluación entre iguales, parece facilitar en los estudiantes una mayor toma de conciencia competencial. Así la totalidad de las evidencias presentadas sobre sus dificultades comunicativas se entienden como un reconocimiento de los estudiantes tras su participación en el proceso de evaluación, autoevaluándose a partir de los registros audiovisuales y de las interacciones e intercambios de información dispuestos entre el alumnado y entre éste, con el profesorado. Las dificultades vivenciadas y expresadas, no son sino evidencias de aprendizaje fruto del diálogo, del debate, del esfuerzo crítico y autocrítico, de la reflexión, de la argumentación y del reconocimiento, sentando las bases sobre la autorregulación de su propio aprendizaje (Gómez y Quesada, 2017). Coincidiendo con Andrade y Du (2007) y Rust, Price y O'Donovan (2003), el proceso de retroalimentación entre profesorado y alumnado debe llevar consigo claridad y conocimiento mutuo sobre los aprendizajes, aplicando la experimentación y la evaluación, orientando y centrando la atención y reflexión en ese alumnado.

Por último, las limitaciones encontradas para este estudio responden al tamaño reducido de la muestra. Sería pertinente continuar con futuros estudios sobre la temática con muestras más amplias. Como prospecciones futuras, también sería de interés establecer un estudio más extenso con respecto a otros componentes de la competencia comunicativa no

verbal presentes en la función docente; tal es el caso de los aspectos paralingüísticos y proxémicos del lenguaje no verbal; además sería interesante descubrir si existen relaciones entre estos componentes y la forma en que el profesorado aplica el feedback didáctico en sus interacciones con el alumnado, ya sea como reforzador o como corrector de los aprendizajes.

## Agradecimientos

Apoyo/financiación del trabajo: Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “*Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

## Referencias

- Albaladejo, M. (2008). La comunicación no verbal en el aula. *Revista Padres y Maestros*, 314, 9-13.
- Álvarez de Arcaya, H. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Álvarez, E. (2004). Influencias de la comunicación no verbal en los estilos de enseñanza y en los estilos de aprendizaje. *Revista de Educación*, 334, 21-32.
- Andrade, H. y Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 32(2), 159-181.  
<https://doi.org/10.1080/02602930600801928>
- Aparicio, J. L. y Fraile, A. (2016). Las competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for 21st Century Education*, 10, 21-34.
- Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente y alumno. *Orbis*, 4, 3-38.
- Asún, S., Romero, M. R., Aparicio, J. L. y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa en la expresión corporal. *Tándem*, 55, 38-43.
- Asún, S., Romero, M. R. y Chivite, M. (2017). Exploración de sistemas de evaluación formativa entre estudiantes universitarios en la provincia de Huesca. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 127, 52-58.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Birdwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. Filadelfia, PE: University of Pennsylvania Press.
- Bowden, M. y Thomson, T. (2018). *Lenguaje no verbal*. Málaga: Sirio.
- Blanco, L. (2007). Aproximación al paralenguaje. Hesperia. *Anuario de Filología Hispánica*, 10, 83-97.
- Butland, M. J. y Beebe, S. A. (mayo, 1992). A study of the application of implicit communication theory to teacher immediacy and student learning. Comunicación presentada en *The annual meeting of the international communication association*, Universidad de Miami, Florida.

- Castañer, M. (1993). El comportamiento no verbal del educador físico. significativas *Apunts. Educación Física y Deportes*, 33, 40-48.
- Castañer, M., Camerino, O., Anguera, M. T. y Jonsson, K. (2013). Kinesics and proxemics communication of expert and novice PE teachers. *Qual Quant*, 47(4), 1813-1829. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9628-5>
- Cestero, A. M. (2014). Comunicación no verbal y comunicaión eficaz. *ELUA*, 28, 125-150.
- Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de la motivation*, 21, 129-138.
- De la Torre, S. (1984). La comunicación no verbal altera los mensajes recibidos en el aula. *Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 2, 53-66.
- Ekman, P. (1977). Facial Expression. En A. Siegman y S. Feldstein (Eds.), *Nonverbal behavior and communication* (pp. 97-126). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. y Friesen, W. (1969). The repertoire of nonverbal behavior: categorie, origins, usage and coding. *Semiótica*, 1, 49-98.
- Ekman, P. y Harrieh, O. (1979). Expresiones faciales. *Estudios de Psicología*, 30, 527-554.
- Ekman, P., Levenson, R. y Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activty distinguishes between emotions. *Science*, 221, 1208-1210.
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Masso, X. y Martos, D. (2018). Efecto de la intervención docente en la percepción de competencia y motivación de futuros maestros de primaria en educación física utilizando la Evaluación formativa y compartida. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 205-221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Feldman, K. A. (1976). The superior college`s theacher from the student`s view. *Research in Higher Education*, 5, 243-288.
- Feldman, K. A. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Matched or mismatched priorities?. *Research in Higher Education*, 28(4), 291-329.
- Feldman, K. A. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. En K.A.Feldman (Ed.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 93-143). Dordrecht: Springer
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Fraile, A., Aparicio, J. L., Asún, S. y Romero, M. R. (2018). La evaluación formativa de las competencias genéricas en la formación del profesorado de educación física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile, A., Catalina, J., de Diego, R. y Aparicio, J. L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Technical Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.3149>
- Fraile, A., López, V., Castejón, F. J. y Romero, M. R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 22-34.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. y Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Narcea.

- Gómez, M. Á. y Quesada, 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>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-166). Madrid: Akal.
- Hamann, S. y Mao, H. (2002). Positive and negative emotional verbal stimuli elicit activity in the left amygdala. *Neuroreport*, 13(1), 15-19.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Knapp, M. L. (1992). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Martínez Rueda, N. (2015). La competencia comunicación interpersonal. En L. Villardón-Gallego (Ed.), *Competencias genéricas en educación superior* (pp. 141-158). Madrid: Narcea.
- MECD (2003). *La integración del sistema universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Documento Marco. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent Messages*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Mehrabian, A. (1972). *Nonverbal Communication*. Chicago, IL: Aldine-Atherton.
- Miles, M., Huberman, M. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Londres: SAGE.
- Palomero, J. E. y Torrego, L. (2004). Europa y calidad docente: ¿Convergencia o reforma educativa?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 22-40.
- Pease, A. (2011). *El arte de negociar y persuadir*. Barcelona: Amat.
- Poyatos, F. (1986). Enfoque integrativo de los componentes verbales y no verbales de la interacción y sus procesos y problemas de codificación. *Anuario de Psicología*, 34, 125-154.
- Poyatos, F. (1994). *La comunicación no verbal: paralenguaje, kinésica e interacción*. Madrid: Itsmo.
- Preston, P. (2005). Nonverbal Communication: Do you really say what you mean?. *Journal of Healthcare Management*, 50(2), 83-86.
- Reyzábal, M. V. (2012). Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77.
- Ritts, V. y Stein, J. R. (2011). *Six ways to improve your nonverbal communications*. Recuperado de University of Hawaii Honolulu Community College Web site: <http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/commun-1.htm>.
- Rodríguez, J. I., Plax, T. G. y Kearney, P. (1996). Clarifying the relationship between teacher nonverbal immediacy and student cognitive learning: Affective learning as the central

- causal mediator. *Communication Education*, 45(4), 293-305.  
<https://doi.org/10.1080/03634529609379059>
- Roldán, C., Fuentes, M. T., Catalán, D. J., Muñoz-Cruzado, M., González, R., Jerez, N. y Fernández, F. (2013). Comunicación no verbal en la docencia. *Revista Española de Comunicación en Salud*, 4(1), 54-64.
- Rust, C., Price, M. y O'Donovan, B. (2003). Improving students' learning by developing their understanding of assessment criteria and processes. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2), 147-164. <https://doi.org/10.1080/0260293032000045509>
- Shablico, S. (2012). La comunicación no verbal en el aula, un análisis en la enseñanza disciplinar. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 99-121.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, C., Fraile, A. y López-Pastor, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en Educación Física. *Movimento: Revista da Escola de Educação Física*, 20(1), 239-259.
- Watling Neal, J., Neal, Z., VanDyke, E. y Kornbluh, M. (2015). Expediting the analysis of qualitative data in evaluation: A procedure for the rapid identification of themes from Audio recordings (RITA). *American Journal of Evaluation*, 36(1), 118-132.  
<https://doi.org/10.1177/1098214014536601>
- Zabalza, M. A. (2011). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

## Cv de los autores

### Antonio Fraile Aranda

Catedrático de Didáctica de Expresión Corporal en la Facultad de Educación de la UVA (España). Dr. Ciencias de la Educación. Licenciado en Educación Física. Participa en la Red Internacional de Evaluación Formativa y Compartida. IP. del proyecto: La evaluación en la formación inicial del profesorado de EF". IP del proyecto "Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física" (2014-2016) financiados por la ANEP (Ministerio de Economía y Competitividad). Director Revista Tándem de Didáctica de la Educación Física (Graó). Líneas de Investigación: Evaluación formativa. Investigación-acción en la formación del profesorado de EF. Las competencias docentes en la formación del profesorado de EF. ORCID ID: 0000-0002-0514-1393. Email: antonio.fraile@uva.es

### José Luis Aparicio Herguedas

Docente e investigador en la Universidad de Valladolid. Desarrolla labor investigadora en las áreas temáticas de formación inicial del profesorado de educación física y desarrollo de competencias docentes, evaluación formativa y compartida en educación superior y expresión corporal para las diferentes etapas educativas. Ha impartido formación (cursos y máster) sobre investigación cualitativa y uso de software Atlas.ti para el análisis de datos cualitativos en contextos nacionales e internacionales. Ha realizado estancias de investigación en las universidades de Antioquia (Instituto Universitario de Educación Física, Medellín, Colombia) y Coimbra (Facultad de Ciencias del Deporte, Coimbra, Portugal). Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales como

ponente y organizador. Participa en proyectos de investigación nacionales y extranjeros en calidad de investigador. ORCID ID: 0000-0003-0181-4543. Email: joseluis.aparicio.herguedas@uva.es

### **M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín**

Profesora Titular de Universidad desde 2003 (de Secundaria, 1986 y Titular de Escuela Universitaria, 1991, ambas en excedencia), ha desarrollado labor formadora e investigadora en Educación Física, en las temáticas de Evaluación Formativa y compartida en Educación Secundaria y Superior; y Expresión corporal, Danza y emociones en todos los niveles educativos. Ha impartido más de cincuenta cursos de formación en España, Francia y México y participado en congresos nacionales e internacionales con más de setenta comunicaciones, talleres y ponencias. Ha realizado 5 estancias de docencia en Francia y dirigido y participado en una docena de proyectos de investigación en diversas convocatorias internacionales, nacionales y regionales. También ha dirigido trabajos internivelares y seminarios sobre contenidos y didáctica de las etapas de la educación obligatoria y universitaria en centros de profesores y participado y/o dirigido en alrededor de treinta proyectos de innovación locales y nacionales. Evaluadora de la ANEP y de diversas revistas (Apunts, CCD, Contextos educativos, Eufonía, Investigación educativa, Psicología del deporte, Revista Española de EF-COLEF) y evaluadora y miembro del comité científico de diversos congresos. Es vocal de la Comisión Promotora de la Academia de las CC de la AFD. ORCID ID: 0000-0002-5019-4574. Email: rromero@unizar.es

### **Sonia Asún Dieste**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación se centran en la evaluación formativa en educación superior y educación secundaria y en la educación física. Participación en proyectos de investigación, desarrollo e innovación a nivel nacional y aportaciones científicas diversas en revistas y Congresos Nacionales e Internacionales. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Miembro de la Agencia Estatal de Investigación Científica. ORCID ID: 0000-0002-3761-2903. Email: sonasun@unizar.es



# Evaluaciones Formativas en el Aula: Análisis Discursivo de la Actividad de Retroalimentación en la Práctica Supervisada de Psicólogos Educativos en Formación

## Formative Assessment in the Classroom: Discursive Analysis of the Feedback Activity in Supervised Practice of Undergraduate Educational Psychologists

Jorge Alberto Moreno Ruiz \*<sup>1</sup>  
Antonia Candela Martín <sup>1</sup>  
Patricia Bañuelos Lagunes <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México

<sup>2</sup> Universidad Nacional Autónoma de México, México

Este es un estudio discursivo sobre las evaluaciones formativas ocurridas en una actividad de retroalimentación como parte de la Práctica Supervisada de estudiantes de psicología educativa en una universidad pública de México (UNAM). Aunque se ha reconocido el valor que tiene la formación en la práctica de los psicólogos, hay pocos estudios que muestren cómo ocurren las prácticas de evaluación formativa en el aula. Debido a ello, nuestro objetivo es analizar los procesos de trabajo interaccional involucrados en una actividad de retroalimentación, cuando los estudiantes se convierten en evaluadores de la competencia o habilidades psico-educativas, en modalidades de la evaluación formativa como (a) la coevaluación, (b) la evaluación entre pares y (c) la autoevaluación. Para ello, analizaremos diversos episodios interaccionales que ocurren en el aula, después que ha ocurrido una primera sesión de orientación psico-educativa en una cámara de Gesell, y los participantes (maestra, pasante y estudiantes) se reúnen y evalúan la competencia profesional de una estudiante que fungió como psicóloga a cargo del caso. Para orientar el análisis, se recurre a un enfoque analítico discursivo, informado por la etnometodología y el análisis de la conversación, que permite examinar, momento a momento, las evaluaciones formativas sobre el trabajo de la psicóloga y los distintos posicionamientos que se hacen públicos alrededor de su desempeño. Los resultados muestran que en esta práctica supervisada se construye colectivamente una evaluación formativa en la que tanto la estudiante psicóloga encargada del caso como el pasante y el resto de las estudiantes que observaron y participaron en la evaluación tienen oportunidad de mejorar su desempeño profesional a través de la interacción discursiva que se desarrolla en el proceso. Esto permite reconocer la importancia de este tipo de análisis para estudiar la evaluación de las prácticas supervisadas y su valor formativo en situaciones reales.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Práctica educativa; Supervisión; Retroalimentación; Análisis del discurso; Psicólogos educativos.

This is a discursive study of the formative assessments as feedback activities that take place as part of the Supervised Practice of undergraduate educational psychologists at a Mexican public university (UNAM). The formative practice of undergraduate psychologists has been recognized as very important, however there are few studies that show how are they evaluated as a formative practice at the classroom. Analyze the processes of interactional work involved in a feedback activity, when students become evaluators of competence or psycho-educational skills, in modalities of formative assessment such as (a) co-evaluation, (b) peer evaluation and (c) self-evaluation, is this work purpose. After the first psycho-educative session at the Gesell camera several classroom interactional extracts were analysed, where the participants (the teacher, an intern and undergraduates) evaluate the professional competence of an undergraduate student that work as the psychologist of a particular case. A discursive approach informed by the ethnomethodology and the conversation analysis perspective orients the study in order to exam, turn by turn, the formative assessments of the undergraduate psychologists work and the public positions about her performance. The analysis results show the collective construction of the formative assessments of the supervised practice realised by

---

\*Contacto: [psiquea24@yahoo.com.mx](mailto:psiquea24@yahoo.com.mx)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 16 de enero de 2019

1ª Evaluación: 04 de febrero de 2019

2ª Evaluación: 31 de marzo de 2019

Aceptado: 01 de abril de 2019

a psychologist student. This psychologist together with a passant are in charge of the case and the rest of the students observe and participate in the assessment of the supervised practice. Through these collective discursive processes, all the participants have the opportunity to improve their professional performance. This results show the important contribution of this kind of analysis in order to describe and recognize the formative contribution of the supervised practices evaluated in real settings.

**Keywords:** Formative assessment; Educational practice; Supervision; Feedback; Discourse analysis; Undergraduate educational psychologists.

## 1. Introducción

La investigación sobre la formación de psicólogos educativos en contextos en que los estudiantes tienen acceso a la práctica profesional supervisada es muy limitada. En México sólo unos pocos estudios se han centrado en esta parte de la formación de psicólogos en las universidades y son escasos los que muestran la forma en que ocurren las evaluaciones en el aula. Esto quiere decir que hay poco conocimiento de las prácticas concretas que constituyen las actividades (como la retroalimentación) en las que pueda mostrarse parte del trabajo realizado para formar a los futuros psicólogos educativos.

Este estudio busca mostrar la manera en que el acceso a la práctica profesional supervisada juega un papel en las prácticas de evaluación formativa que llevaron a cabo un grupo de estudiantes, su maestra y un pasante, en una clínica universitaria donde se brinda atención y se forma a estudiantes en el área de psicología educativa en la FES-Z. Así, se pretende contribuir a mostrar de qué manera ocurre la formación de los psicólogos educativos de forma detallada, y específicamente, la manera en que llevan a cabo algunas modalidades de la evaluación formativa, como son la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación, con respecto al trabajo de orientación que brindan a la comunidad.

## 2. Fundamentación teórica

### *2.1. La investigación de la práctica y la evaluación formativa en la formación de psicólogos educativos en México*

Desde hace casi tres décadas, el psicólogo César Coll (1989) había mencionado la importancia de asegurar el contacto directo de los estudiantes con la práctica profesional del psicólogo de la educación. Al respecto, hay poca investigación sobre la manera en que los estudiantes tienen contacto directo con la práctica profesional cuando se encuentran estudiando.

Guzmán (2005) por ejemplo, destaca que “hay poca información para saber exactamente cómo se forma tanto al psicólogo general como al educativo” (p. 7). En el caso específico de la psicología educativa, Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) reiteran la falta de estudios empíricos y actuales sobre la formación de psicólogos educativos como una problemática actual:

*No disponemos de un corpus de conocimiento empírico y actual, situado en nuestra realidad respecto a los procesos de aprendizaje profesional y académico mediante los cuales una persona se convierte en un psicólogo competente en los escenarios educativos.* (p. 21)

Estos autores, consideran “que las competencias sólo pueden ser adquiridas en la práctica, realizando las tareas, responsabilidades y roles requeridos”, “en un proceso de “aprender haciendo” en la situación actual del trabajo” (p. 16). También, reconocen que, “diversas

instituciones abocadas a la enseñanza de la Psicología se han destacado por sus modelos de formación profesional basados en la práctica en escenarios naturales” (p. 15); tal es el caso de las escuelas de la UNAM: Facultad de Psicología, FES Iztacala y FES Zaragoza. En estas escuelas, “los estudiantes, asesorados y supervisados por su profesor, identifican la situación que aqueja a la población y proporcionan alternativas de solución a problemas semejantes a los que encontrarán en su futuro desempeño profesional” (Buenrostro, 2016, p. 2).

Al respecto, Díaz (2006), señala que, desde una perspectiva de la enseñanza situada, la evaluación auténtica que se destaca en las situaciones que se propician en estos escenarios, es la que evalúa los aprendizajes contextualizados, que captura “la riqueza de lo que los alumnos han logrado comprender, solucionar o intervenir” (p. 127).

Un ejemplo de lo anterior se refiere a “las prácticas auténticas de intervención” que se realizan en clínicas de salud mental, en las cuales, los alumnos desarrollan o perfeccionan “las competencias propias de dicha comunidad de práctica profesional” (Díaz, 2006, p. 127). Siguiendo con el ejemplo de lo que hacen los estudiantes en una clínica, cuando ellos tienen que hacerse cargo de una entrevista inicial, pueden identificarse las prácticas de evaluación auténticas cuando se analiza colectivamente en el grupo, lo que hizo la estudiante-psicóloga durante la entrevista. Es aquí, que las evaluaciones formativas pueden ocurrir.

Algunas modalidades de éstas, que Díaz (2006), encuentra distintivas son: la evaluación mutua (o evaluaciones entre pares), la coevaluación (que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el estudiante) y la autoevaluación fundamentada por el alumno.

En estas modalidades, según Díaz (2006), lo importante es la identificación del vínculo de coherencia entre lo conceptual y lo procedural, o seguir el proceso de apropiación de determinados saberes o formas de actuación de la comunidad de práctica profesional.

Sobre esta base, Hernández (2007) identifica que, en la actualidad, en el campo de la psicología educativa se inicia una fase donde apenas se comienzan a estudiar los procesos educativos. Lo que este autor sugiere es recurrir a técnicas y estrategias metodológicas de corte cualitativo que permitan abrir

*Nuevas posibilidades para desarrollar un trabajo de investigación que permita reconocer la complejidad de las realidades educativas (como procesos institucionales, culturales y sociales), que considere las perspectivas de los participantes estudiados..., así como la especificidad de los contextos, sin pretender alterarlos arbitrariamente por fines “científicos”. (p. 29)*

Sobre este tipo de investigación cualitativa, algunos autores (por ejemplo, Rodríguez y Seda, 2013) han comenzado a estudiar las prácticas educativas enfocándose en lo que significa haber tenido acceso a la práctica profesional de psicólogos educativos durante su formación, recuperados de reportes obtenidos a través de entrevistas. Puede decirse que ellos han buscado las experiencias formativas en la voz de los propios psicólogos en formación.

Si bien se reconoce que esta es una vía para el estudio de la práctica de los psicólogos en formación, queda mucho por hacer para lograr tener el “corpus de conocimiento empírico y actual, situado en nuestra realidad” (p. 21) al que aludían Díaz y colaboradores (2006). Esto es similar en los estudios sobre las prácticas de evaluación en el aula en México,

cuyos datos se conocen sólo a través de cuestionarios y entrevistas a docentes y estudiantes por separado (Martínez y Mercado, 2015, p. 19)

De acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), uno de los obstáculos para crear el “corpus’ de conocimiento profesional” (p. 41), que no sólo atañe a campo disciplinar de la psicología educativa, es que “la docencia es una actividad predominantemente solitaria” (p. 40). Para estos autores, “es necesario moverse de la visión de la enseñanza como actividad solitaria... hacia una visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos” (p. 43).

Más aún, el estudio de las evaluaciones formativas que implica considerar también al estudiante, necesita recuperar su actuación en una comunidad de práctica profesional, como también lo señalaban Díaz y colaboradores (2006). La alternativa, por tanto, son investigaciones empíricas centradas en procesos interactivos dentro del aprendizaje situado, como la propuesta por Candela (2018), quien estudia grupos de pares como parte de una comunidad académica en la educación superior.

En la siguiente sección, se presenta la orientación teórico-metodológica que orientó este estudio de la práctica educativa, también cualitativo, pero centrado en las evaluaciones formativas a través un análisis discursivo informado etnometodológicamente.

### 3. Metodología

#### 3.1. Enfoque teórico-metodológico

En este apartado, describimos la manera en que el análisis discursivo informado etnometodológicamente investiga cualitativamente la práctica educativa. La etnometodología y el análisis de la conversación han logrado generar un cuerpo sustancial de investigación que usa el video para estudiar el logro práctico e interaccional de las actividades en los lugares de trabajo que sitúan a la “práctica” en el corazón de la agenda. A través de este foco, se indaga la manera en la cual los participantes producen, dan sentido a, y coordinan, las actividades de manera conjunta. Estos compromisos analíticos, asociados con la gama sustancial de ideas, observaciones y hallazgos sostienen al creciente corpus de estudios basados en videograbaciones de las prácticas del trabajo profesional (Heath, Hindmarsh y Luff, 2010).

El análisis discursivo informada etnometodológicamente toma ventaja de la visibilidad de la acción práctica; es decir, atiende su carácter observable-reportable y describe los campos públicos en los cuales trabajan los participantes en escenarios educativos. Así, la atención está puesta en lo que los psicólogos educativos expresan y cómo actúan, para mostrar el conocimiento técnico con el que trabajan. Macbeth (2003) también se refiere a este enfoque como uno que permite análisis naturalistas de los escenarios educativos, cuya concepción de las competencias y habilidades en escenarios educativos es caracterizada por el estudio de las habilidades y competencias como visibles, públicas, y concretas, en contraste a considerarlas como ocultas, privadas, y accesibles solamente a través de análisis formales y conjeturas teóricas. Esta investigación se encuentra más interesada en mostrar cómo se logra el trabajo a través del cual se forma a los psicólogos educativos *ordinariamente* en la práctica, que en cómo debería hacerse *idealmente* como lo sugieren las teorías y modelos prescriptivos.

Desde esta perspectiva, las declaraciones sobre cómo diseñar las prácticas de enseñanza y aprendizaje pueden tomarse en consideración, pero es prioritario investigar y recuperar la racionalidad endógena y el carácter naturalmente explicable de la interacción. Así, más que investigar para diseñar “buenas prácticas”, se tiene en consideración, que las prácticas no están determinadas por las teorías, modelos o conomfanciaeptos. Las teorías y modelos son idealizaciones generales, mientras que las prácticas son llevadas a cabo *in situ* alterando, en el contexto, tales ideales.

Esta forma de estudiar las prácticas de evaluación formativa hace frente a las múltiples formas que pueden tomar en la práctica. Como indica Zorrilla (2017), “no hay una forma única, ni mejor para evaluar en el aula”, debido a que la evaluación se construye “a partir del contexto particular del docente y de sus estudiantes”, y de este modo, “los mecanismos de evaluación no pueden ser fijos ni homogéneos porque cada grupo es diferente” (p. 16). A pesar de esto, a juicio de Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), “mientras se invierten grandes cantidades de tiempo y dinero en la realización de evaluaciones a gran escala, son casi inexistentes los recursos y la atención destinada a mejorar las evaluaciones que ocurren cotidianamente dentro del aula” (p. 31).

De acuerdo a lo anterior, proponemos que antes, o al mismo tiempo que se intentan mejorar las evaluaciones que ocurren en el aula, sería importante estudiarlas directamente, como sugiere Candela (2018): de forma interactiva.

Con este contexto, partimos de que uno de los aspectos a considerar para estudiar la manera en que ocurren las evaluaciones formativas en el aula, es atender a la descripción verbal de los participantes, cuando hacen referencia a personas. Debido a ello, es importante prestar atención a la manera en que se realizan las formulaciones. Por ejemplo, según Lerner, Bolden, Hepburn y Mandelbaum (2012), puede indagarse la manera en que un hablante hace referencia o caracteriza una acción cuando la adscribe a una persona. Este tipo de indagación es lo que desde el análisis de la conversación se denomina el estudio de la referencia a personas.

De acuerdo a Schegloff (1996), “la referencia a personas en la conversación implica, como asunto de relevancia interaccional primaria, consideraciones del ‘diseño del receptor’” (p. 458). La importancia de esto, es que resulta crucial analizar la manera en que al hacer la referencia a una persona (presente o no) en la interacción, los participantes pueden orientarse de diversas formas a quién(es) es/son su(s) interlocutor(es) y qué sabe(n) sobre el referente (si la referencia es conocida o desconocida para él/ellos).

La importancia de esta línea de investigación para este estudio es que, según Clift (2006), al estudiar el tema de quién produce una evaluación primero y quién después – y así, quién está llegando a un acuerdo o discrepando con quién – los hablantes están valorando también referentes.

Para Potter (2012), en esta línea de trabajo, el énfasis analítico se encuentra en la manera en que la conducta se torna describible y los hechos se tornan factuales tanto en el habla como en el texto. Estos temas, pueden considerarse como dimensiones epistémicas de la conversación y son, el acceso epistémico (quién conoce qué), la primacía epistémica (quién tiene derecho de saber qué y quién sabe más sobre qué) y la responsabilidad epistémica (quién es responsable de saber qué). A través de su indagación, se ha reconocido que las asimetrías de conocimiento están imbuidas de una variedad de prácticas diferentes. Por

ejemplo, a través de ellas, es posible examinar la manera en que las personas muestran tener acceso a ciertos estados de asuntos, pero también cómo se está en lo cierto respecto de lo que se sabe, la autoridad relativa y los diferentes derechos y responsabilidades con respecto a este conocimiento (Stivers, Mondada y Steensig, 2011).

Esta investigación recurre también a este campo, para mostrar la manera en que los participantes se involucran y toman posicionamientos en distintas instancias de evaluaciones formativas, es decir, cuando hacen algo más que hacer referencia: evaluar aquello a lo que se refieren.

Dada la falta de investigación en el estudio empírico y detallado de las prácticas de evaluación formativa cuando los estudiantes se involucran en ella, este estudio, entonces, se propone analizar algunos ejemplos en los que ocurren las evaluaciones formativas en el aula, justo después de haber brindado orientación psico-educativa a una familia mediante la entrevista inicial. Se pretende analizar los procesos de trabajo interaccional involucrados en una actividad de retroalimentación, cuando los estudiantes se convierten en evaluadores de la competencia o habilidades psico-educativas, en modalidades de la evaluación formativa como (a) la coevaluación, (b) la evaluación entre pares y (c) la autoevaluación.

### ***3.2. Trabajo de campo y construcción del procedimiento analítico***

Esta investigación se realizó en siete fases en las que puede describirse el proceso metodológico (Potter, 2012):

#### *Fase uno: Obtener acceso y consentimiento*

Para poder videgrabar las actividades en el aula se contactó a una profesora del área de psicología educativa de la FES-Z, UNAM. Con la maestra, se negoció tanto el acceso a sus clases de Práctica Supervisada en una clínica multidisciplinaria, así como el consentimiento informado para poder grabar las actividades con sus estudiantes en el aula. En total, los participantes de este estudio fueron la misma maestra, un pasante y diez estudiantes de sexto semestre.

#### *Fase dos: Instrumentos de recolección de información*

Una vez que se tuvo acceso a las clases, se videgrabaron dos sesiones de cinco horas cada una, durante 4 meses que duró el trabajo de campo. En este artículo, se presenta lo que ocurrió en un día de trabajo en el aula.

#### *Fase tres: Transcripción y tratamiento de los datos*

Se seleccionaron aquellos episodios interaccionales que mostraran el trabajo colectivo de las evaluaciones formativas (coevaluación, evaluación entre pares y autoevaluación) alrededor del trabajo de una psicóloga-estudiante que brindó orientación psico-educativa. Se transcribieron los diferentes intercambios discursivos y se les incorporó, cuando se consideró necesario, códigos de transcripción como los siguientes: “(())” se usan para hacer comentarios sobre las características del contexto o el habla, el signo de interrogación “?” marca una entonación interrogativa, el signo “=” marca un cambio de turno inmediato al final de la emisión del hablante actual, y, los dos puntos “::” marcan la prolongación del sonido inmediatamente anterior.

*Fase cuatro: Desarrollo del foco analítico*

Una vez que se han seleccionado los episodios interaccionales, se intentó explicar el desarrollo de la práctica educativa, y en el proceso, el foco analítico fue continuamente refinado. En este caso, se pretende analizar las evaluaciones formativas que crearon los participantes en su interacción.

*Fase cinco: Desarrollo de las categorías de análisis*

En la revisión de las transcripciones se van elaborando las categorías de análisis al reconocer que cuando los estudiantes se convierten en evaluadores de la competencia o habilidades psico-educativas, se pueden identificar tres modalidades de la evaluación formativa como (a) la coevaluación, (b) la evaluación entre pares y (c) la autoevaluación. Estas serán las categorías del análisis de los datos.

*Fase seis: El procedimiento analítico*

En términos procedimentales, primero identificamos las prácticas referenciales que regularmente tomaron la forma de descripciones de acciones que realizaba algún participante (aunque nos centramos mayormente en las referencias al trabajo de la psicóloga, como lo hicieron los participantes). Posteriormente, examinamos el trabajo interaccional que las referencias-acciones específicas estaban haciendo. Tomando en cuenta las participaciones por turnos, recurrimos a las dimensiones epistémicas de la interacción sobre algún estado de conocimiento, como son: el acceso epistémico (quién conoce qué), la primacía epistémica (quién tiene un derecho de saber qué y quién sabe más sobre qué) y la responsabilidad epistémica (quién es responsable de saber qué) para mostrar el posicionamiento de los participantes ante aquello que evaluaban.

*Fase siete: Desarrollo y validación del análisis*

Finalmente, el análisis se desarrolla tras varios intentos de especificar lo que está ocurriendo en la interacción. El interés principal es, si los participantes están constituyendo con sus propias acciones los fenómenos que son de interés para el investigador (por ejemplo, la ocurrencia de la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación) y cuál es el tema que están tratando, como lo fue la competencia profesional de la psicóloga-estudiante. No obstante, la principal validación es la evaluación del lector, es decir, presentar los materiales analíticos en una forma que les permita, en el grado que le sea posible, hacer sus propios juicios. En este caso, una forma de validar el análisis fue invitar a los participantes (estudiantes) para que nos indicaran si podrían ver su trabajo representado en nuestra descripción e interpretación analítica (incluyendo a uno de los autores de este artículo, que fue también la maestra).

**3.3. Los participantes y el contexto**

Para dar inicio a los resultados del análisis, es conveniente mostrar brevemente la distribución de los participantes en la cámara de Gesell cuando se brindó orientación psico-educativa a una familia. La Figura 1 muestra la vista superior de las dos salas de la cámara de Gesell divididas por el espejo unidireccional. Una es la sala de orientación (derecha) y la otra la sala de observación (izquierda).

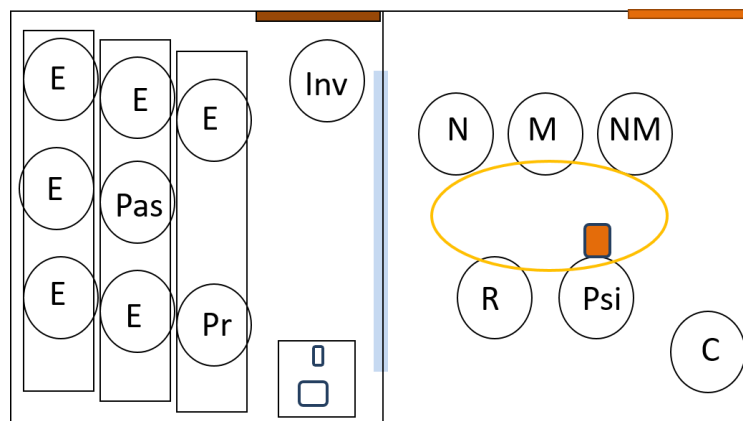


Figura 1. Distribución de los participantes en las dos salas de la cámara de Gesell  
Fuente: Elaboración propia.

Cabe comentar que, en la sala de orientación, como su nombre indica, ocurre la orientación psico-educativa con la familia (N: niña, M: mamá, NM: novio de mamá; véase la elipsis), y están a cargo de llevarla a cabo el camarógrafo (C), la relatora (R) y la psicóloga (Psi) que conforman un equipo de estudiantes. Por otra parte, en la sala de observación, la profesora (Pr), el pasante (Pas) y el resto de estudiantes (E) se encuentran escuchando y observando lo que ocurre en la sala contigua.

Después de que ha ocurrido la primera sesión de orientación en la cámara de Gesell, la estudiante que fungió como psicóloga junto con su equipo a cargo del caso, y el resto de los participantes (maestra, pasante y estudiantes), se reunieron en el aula y se involucraron en una actividad que llamaron retroalimentación y en la que discutieron sobre el trabajo profesional de la primera. Así, las estudiantes llegaron con conocimiento de primera mano sobre lo ocurrido, bien por haber brindado el servicio, o bien por haber observado y escuchado la manera en que se brindó el servicio.

Con esto en cuenta, a continuación, describiremos la manera en que los participantes comenzaron a involucrarse en evaluaciones formativas como parte de la actividad de retroalimentación.

## 4. Resultados

### 4.1. La coevaluación: la evaluación del pasante sobre el trabajo de la psicóloga

Ya en el aula, el pasante comienza a brindar retroalimentación al equipo a cargo del caso. Es importante señalar que esta era una actividad habitual del pasante que, tenía como consigna evaluar el trabajo de la psicóloga-estudiante con la ayuda de una hoja de observación que contenía los elementos que se tenían que cubrir en la entrevista inicial. El siguiente Fragmento 1 muestra lo que ocurre una vez que se comienza a grabar.

El Fragmento 1 comienza cuando el pasante indica al equipo que se cumplió con “todos los elementos de primer” “sesión” (línea 1). Esto muestra que el pasante cuenta con información que le permite saber cuáles son “todos los elementos”, y mostrar que dispone de un conocimiento que le permite valorar si estuvieron presentes o no. Al final de su intervención, sugiere “que se podría buscar algo” “distinto”, en cuanto a lo que parece ser



uno de los elementos que ha valorado, sobre el “uso del lenguaje” (línea 4) y pone como ejemplo la “duda” de “si la palabra susceptible era la mejor” (línea 5).

Cuadro 1. Fragmento 1: Una retroalimentación informal: Observaciones del pasante

1	<b>Pa:</b>	Se cumplió así: todos los, todos los elementos de primer, de primer sesión, eh, es
2		que realmente todas las observaciones que hice fue de, en términos de, de estubo
3		presente, presente, presente, o sea, todo así. Lo único que, que creo yo que se
4		podría buscar algo, algo distinto, en cuanto al uso del lenguaje, por ejemplo, me
5		quedó duda si la palabra susceptible era la mejor
6	<b>E2:</b>	Cuándo?
7	<b>E3:</b>	Aja, cuándo?
8	<b>Pa:</b>	cuando le dijiste a la señora si le parecía que esto era susceptible para=
9	<b>E2:</b>	=Ah, es que era pedagoga
10	<b>Pa:</b>	ah sí,
11	<b>E3:</b>	Sí, es pedagoga
12	<b>Pa:</b>	olvidalo, olvidalo eso entonces
13	<b>E3:</b>	Si verdad, muy elevado el nivel

Fuente: Elaboración propia.

Esta primera intervención, es respondida por dos de las estudiantes (E2 antes relatora, y E3 antes psicóloga, líneas 6 y 7, respectivamente), solicitando mayor especificidad sobre el momento (cuándo?) en que el pasante pudo hacer su observación. El pasante aclara el momento (“cuando le dijiste...”) dirigiéndose a la estudiante (E3) que fungió como psicóloga, pero es interrumpido por E2 con una muestra de reconocimiento (“Ah”, en la línea 9) y una justificación con base a la atribución de una categoría profesional a la señora (es decir, la madre): es que era pedagoga. El pasante reconoce a su vez esta respuesta e interviene nuevamente con la implicación de que no tenga en cuenta su comentario inicial: olvidalo entonces (línea 12). E3, sin embargo, hace explícita su afiliación con una posible razón de la sugerencia del pasante: si verdad, muy elevado el nivel.

Siguiendo a Raymond y Heritage (2006), como en otras secuencias de evaluación, ya que el pasante fue el primero en dar muestras de ofrecer una evaluación, aunque sea con duda (si el uso de una palabra utilizada por la psicóloga era la mejor), ello traería consigo una afirmación implícita de quién tiene mayor conocimiento sobre las acciones de la psicóloga. Sin embargo, como primer evaluador muestra cierta ambigüedad con respecto a su mayor conocimiento, pues es una evaluación sobre la que también tiene una duda. De hecho, luego de que se le pide mayor especificidad y se ofrece una razón sobre el uso de la palabra (“es que era pedagoga”), el pasante modifica su postura al degradar sus afirmaciones indicando que no las tomen en cuenta. En consecuencia, las estudiantes modifican su postura inicial de escuchar la evaluación y aclaran algo que el pasante no sabía (“era pedagoga”). Lo anterior indica que, si bien el pasante y las estudiantes tuvieron acceso a la situación referente, no contaban con la misma información.

A pesar de que miembros del equipo desafían los derechos epistémicos superiores del pasante sobre el uso del lenguaje de la psicóloga, no puede considerarse así de un modo absoluto, pues ella misma termina afiliándose con la posible razón de la duda del pasante: si verdad, muy elevado el nivel (en línea 13). Esto muestra que para los participantes supone que la persona así acreditada, cuenta con cierto conocimiento especializado, y en este sentido, puede tener el nivel para “compartir” el significado de la palabra con ellos. Por implicación, muestra que puede haber algunos términos técnicos que sería mejor no emplear con personas que no comparten un cierto nivel (al parecer, educativo).

En términos generales, la coevaluación que ocurre en este intercambio discursivo se logra cuando el pasante intenta asumir una posición epistémica superior, similar al rol del docente. Las acciones del pasante (que no es docente ni un estudiante más) siguen la estrategia de la profesora que lo ha instruido para brindar retroalimentación apoyándose en una herramienta profesional como la hoja de observación mediante la cual puede hacer observaciones sobre el desempeño profesional de las psicólogas-estudiantes cuando han llevado a cabo la entrevista inicial. Quienes reciben retroalimentación también participan cuestionando y añadiendo información relevante para la comprensión de sus acciones.

El intercambio discursivo particular que siguieron los participantes representa una forma en que las distintas posiciones se reorganizan y confrontan bidireccionalmente a través de la evaluación formativa de la coevaluación.

#### ***4.2. De la coevaluación a la evaluación entre pares: La observación-comentario sobre las preguntas múltiples***

En el siguiente Fragmento 2, el pasante termina de dar retroalimentación y cede la palabra a la profesora (Pr) quien propone una nueva trayectoria interaccional que involucra a cualquiera que quiera participar.

Cuadro 2. Fragmento 2: Cesión de derechos de la retroalimentación: El comentario sobre preguntas múltiples

69	<b>Pa:</b>	De verdad todo muy bien. ((cambia la dirección de la mirada a la maestra)) Y ya no sé si usted quiera agregar algo más
70		
71	<b>Pr:</b>	No. Está bien. Escuché lo que dijiste, me parece bien, estoy de acuerdo contigo ((seis líneas omitidas))
77	<b>Pr:</b>	Pero si estoy de acuerdo contigo en que cumplió con todos los puntos que tenía que cumplir, que los fue siguiendo, que fue con calma, si, muy bien
78		
79	<b>E3:</b>	Sí, gracias
80		((tres líneas omitidas))
83	<b>Pr:</b>	Algún comentario, observación ((dirigiéndose al resto de los estudiantes))
84	<b>E5:</b>	Yo. Nada más, es que estaba en relación a la lectura que habíamos visto, lo de las preguntas múltiples, creo que empiezas a hacer una pregunta y luego la otra, la otra, así como tres preguntas. Y ya nada más se te quedaba viendo como que am:: ((mirando hacia arriba))=
85		
86		
87	<b>E2:</b>	=Cuál le contesto?
88	<b>E5:</b>	Aja

Fuente: Elaboración propia.

El Fragmento 2 inicia cuando el pasante está terminando de hacer un elogio a los miembros del equipo y continuación, se dirige a la maestra diciendo “Y ya no sé si usted quiera agregar algo más” (líneas 69-70).

Con ésta última intervención del pasante, muestra un reconocimiento del derecho de habla que en esta reunión puede tener la maestra. Cuando la maestra toma la palabra, realiza varias muestras de afiliación con lo que el pasante dijo: (1) Está bien, (2) Escuché lo que dijiste, (3) Me parece bien, y (4) Estoy de acuerdo contigo (en la línea 71). Y más adelante, reitera y hace explícitos los términos en los que concuerda con las observaciones del pasante con respecto al trabajo de la psicóloga, en tres rubros: (1) cumplió todos los puntos que tenía que cumplir, (2) los fue siguiendo, y (3) fue con calma (en las líneas 77-78).

Con estas acciones, la maestra no solo muestra que ha monitoreado las observaciones del pasante en su evaluación del trabajo de la psicóloga, también valora el propio trabajo del pasante y de la psicóloga al hacer explícitos los términos del acuerdo. Según los analistas de la conversación Heritage y Raymond (2005), al hacer explícitos los términos del acuerdo, la maestra está haciendo también equivalentes las observaciones del pasante con las suyas; y con dichos términos, también está valorando el trabajo de la psicóloga (quien cumplió con todos puntos que tenía que cumplir y los fue siguiendo con calma) a quien termina dirigiéndose con “Sí, muy bien” indicando con ello que ha realizado adecuadamente su función como psicóloga en la entrevista inicial. Esto es reconocido por la psicóloga afirmativamente y mostrando gratitud (línea 79).

De manera similar a la sección anterior, aquí la docente evalúa las observaciones que el pasante hizo a la psicóloga, y también, evalúa el desempeño profesional de la psicóloga en la entrevista inicial. Sin embargo, en esta ocasión, ante sus evaluaciones positivas hacia ambos, ni el pasante ni la psicóloga-estudiante las desafían, en su lugar, ambos las reciben sin ningún problema y dejan intacto el estatus epistémico desde el cual, la maestra evalúa su trabajo.

Después de estas evaluaciones, la maestra abre para el resto de los estudiantes la posibilidad de que todos puedan participar con algún comentario u observación (línea 83) sobre el trabajo de la psicóloga. A partir de esta invitación por parte de la maestra, una estudiante (E5) toma la palabra y enmarca su participación como algo que “estaba en relación” a una “lectura” que habían “visto”: lo de las preguntas múltiples (líneas 84-85). A continuación se dirige a la estudiante (que fungió como psicóloga) describiendo un momento en la sesión de orientación en el que hizo “como tres preguntas” (línea 86), una después de la otra, “y ya nada más” se le quedaba viendo”, posiblemente la madre, “como que am::: (mirando hacia arriba). Sin que E5 hubiera terminado de actuar gestualmente, una de las integrantes del equipo, E2, menciona “¿Cuál le contesto?” (línea 87).

Con estas acciones, E5 establece primero lo que hace la psicóloga (“preguntas múltiples”), después la reacción de su interlocutora (posiblemente la madre mirando hacia arriba mientras pronuncia “am:::”), y finalmente, E2 propone “Cuál le contesto?” con lo cual muestra su interpretación de las acciones previas que la misma E5 confirma. La interpretación relevante en términos de evaluación, es que se interpreta que las preguntas múltiples que hizo la psicóloga a la madre, tuvieron el efecto en la madre de no saber cuál de ellas contestar en la entrevista inicial.

Así, E5 y E2 han emitido una valoración conjunta sobre las acciones de su par, la psicóloga. Además, E5 ha mostrado una conexión con una “lectura” que usó como fuente autorizada de conocimiento y que era familiar para todos (pues ya la “habían visto” o estudiado previamente). De esta forma, las participantes brindan una muestra de conexión entre lo que han leído (“en relación a la lectura” en la línea 84) y lo que han visto-escuchado desde la sala de observación, como una instancia de evaluación entre pares sobre lo que hizo la psicóloga en la sala de orientación. Con estas acciones, se destaca que no sólo la psicóloga puede beneficiarse de las valoraciones sobre su trabajo, también sus compañeras que emiten las valoraciones, muestran su proceso formativo al lograr interpretar las acciones de la psicóloga a la luz de la teoría contenida en una lectura, lo cual muestra el vínculo entre la teoría y la práctica que se espera que hagan las estudiantes (Díaz, 2006).

### 4.3. La autoevaluación: la coexistencia de recursos de la práctica profesional

Para terminar, en el siguiente fragmento 3, se presenta un episodio interaccional ocurrido más tarde, en la parte final de la actividad de retroalimentación.

Cuadro 3. Fragmento 3: La valoración de las evaluaciones

154	<b>Pr:</b>	Cómo sentiste, la parte donde se te hicieron las este, alabanzas generales
155		(...)
156		y ahorita que fueron ya muy concretos de puntos específicos, notaste alguna
157		diferencia?
158	<b>E3:</b>	Sí, pues noto los aspectos que a lo mejor, porque ustedes mencionan, cosas que a lo
159		mejor yo hice, no? Enfocándome en lo que ustedes me están diciendo, y entonces
160		digo, ah, entonces lo que hice también puede servir para eso, no?
161		((risas))
162	<b>E3:</b>	Sí
163		((continúan risas))
164	<b>E3:</b>	La mayor parte de las cosas sí tienen, tenían ese objetivo, pero hay algunas que sí,
165		dije, ah mira, esto no lo hice así, pero funcionó, no? o ustedes lo vieron. Pues yo lo
166		hice con otra intención. Funcionó en mi intención pero ustedes también ven que,
167		que funciona por otra cosa, entonces me ayuda a obtener más recursos y decir, ah
168		bueno, entonces cuando quiera hacer eso pue- también puedo aplicar esta estrategia.
169		Entonces, me ayudó porque veo los momentos donde sé qué es lo que hice y qué es
170		lo qué pasó con la gente que es a quién está dirigido. Entonces sí, fue mucho mejor,
171		más completa

Fuente: Elaboración propia.

El fragmento 3 inicia con una pregunta que hace la maestra (líneas 154-157) en la que distingue dos actividades, y solicita que la psicóloga comente ¿cómo se sintió? Con su pregunta, la maestra confiere autoridad epistémica a la estudiante, es decir, es algo que sólo la estudiante puede responder, pues solo ella sabe cómo se sintió.

Nótese también que la pregunta proyecta una respuesta que trate sobre las evaluaciones (como las alabanzas) hechas por el resto de los participantes (maestra, pasante, compañeros) sobre el trabajo de la psicóloga en la sala de orientación, señalando que las segundas trataron “puntos específicos”.

Ante la pregunta, E3, que fungió como psicóloga, ofrece dos versiones de una respuesta similar. En su primera respuesta, E3 designa lo que le han mencionado como “cosas que a lo mejor yo hice, ¿no?” (líneas 158-159). Esta primera parte de la respuesta es importante porque disminuye la factualidad de las declaraciones sobre sus acciones (a lo mejor). Sin embargo, reiterando que ha prestado atención a lo que le “están diciendo” (línea 159), ella puede decirse, “ah, entonces lo que hice también puede servir para eso, ¿no?” (línea 160).

Nótese que aquí, E3 distingue lo que le dicen de lo que se dice a sí misma, mostrando que puede haber dos formas distintas de otorgarle sentido a sus acciones, y esto se ve reforzado por la incorporación de una exclamación ante lo que le están diciendo como algo novedoso para ella: ah. No obstante, ambas partes de su respuesta incorporan al final una partícula de cortesía (no?) que puede indicar que sus declaraciones pueden requerir corroboración como respuesta. Sin embargo, a continuación, se producen risas por parte de algunos estudiantes (línea 161).

Aunque no es muy clara la razón de la producción de las risas, sí es posible apreciar que ellas fueron un incentivo para elaborar una segunda versión de su respuesta inicial. Siguiendo a Glenn (2003), al hablar en lugar de reír, E3 muestra que, no invitó la

producción de la risa y, que no se afilió con ella (pues E3 no se ríe). Al continuar las risas por parte de sus compañeros en la línea 163, finalmente, E3 las interrumpe con su segunda respuesta, en la que reitera y expande lo que dijo, primeramente.

En su segunda respuesta, E3 expande sus declaraciones con respecto a las evaluaciones, tanto propias como ajenas, al incorporar otros términos para elaborarlas. En primer lugar, reconoce coincidencias en “la mayor parte de las cosas”, pues si “tenían ese objetivo” (línea 164), pero agrega que en “algunas” “no lo hice así” (línea 165). Así, tanto muestra que pueden interpretarse sus acciones de la misma manera (con los mismos objetivos) pero también que es posible interpretar sus acciones de un modo distinto. Esto construye a sus interlocutores y a ella misma como generadores de significados distintos atribuidos a las acciones que la psicóloga llevó a cabo en el trabajo de orientación. Ello muestra que no minimiza las contribuciones de sus compañeros. Sin desacreditar ninguna de ellas, favorece su co-existencia.

La racionalidad de la construcción permite a la hablante proyectarse a sí misma como “hacer-con-intención”, y ello puede escucharse también como una auto-atribución de agencia y responsabilidad en las decisiones que tomó. En lugar de reemplazar o anular lo que la psicóloga se dice a sí misma sobre sus intenciones, lo que le dicen, expande la gama de opciones que tiene, incorporando las suyas propias, y las que otros proponen: “me ayuda a obtener más recursos” (línea 167), “cuando quiera hacer eso... también puedo aplicar esta estrategia” (línea 168).

Finalmente, ella termina señalando que la segunda actividad fue “más completa”, porque le permitió ver que lo que hizo tuvo implicaciones en “lo que pasó con la gente, que es a la que está dirigido” su trabajo, reconociendo de este modo, que sus intervenciones estuvieron dirigidas a la familia y tienen un impacto en ella, y que, según la psicóloga, funcionaron. Con sus respuestas, la psicóloga muestra una auto-evaluación argumentada tanto sobre el objetivo curricular de aprender-haciendo una entrevista inicial, así como otro más profesional, como lo es tener más recursos disponibles cuando que tenga que aplicar estrategias ante problemáticas semejantes a las que enfrentará cuando actúe sin supervisión.

En términos generales, en ambas partes de su respuesta, la estudiante expresa sobre las valoraciones lo que Heritage y Raymond (2005) denominan una “orientación simétrica de primacía epistémica”. Esto quiere decir que tanto los que hacen las evaluaciones como quien las recibe tienen la misma autoridad y derechos de otorgar un significado particular a las acciones. Esto también muestra que, con estas acciones, la estudiante psicóloga se encuentra valorando las valoraciones de los otros sobre su trabajo, pero ella misma también lo está valorando. Su posicionamiento ante su conocimiento y el de los otros, muestra que el conocimiento no necesita ser el mismo, sino que al propio conocimiento puede sumarse el conocimiento de los otros, co-existiendo como recursos disponibles para la práctica profesional futura.

## **5. Discusión**

A diferencia de los estudios que investigan las prácticas educativas a través de datos obtenidos de entrevistas o encuestas aplicadas a estudiantes o maestros por separado (Martínez y Mercado, 2015), el estudio más cercano al nuestro que analiza los elementos

interactivos en una institución de educación superior como la UNAM, es el de Candela (2018), cuyo análisis interactivo sobre el trabajo entre pares de estudiantes de física, pone en primer plano las prácticas llevadas a cabo *in situ*, como sugirió Díaz (2006).

En nuestro caso, estudiar nociones como “competencia” o “evaluación” desde un punto de vista interaccional, son de sumo interés. Por ejemplo, a partir de los datos presentados, si se pone el foco en las evaluaciones en general, es posible ver la manera en que el pasante contó con una herramienta que le permitió observar-valorar lo que hacen las estudiantes cuando fungen como psicólogas en la actividad de orientación. Las estudiantes, sin embargo, pueden resistir las posibles evaluaciones negativas (lo que les pudo hacer falta), apelando a conocimiento que otros (como el pasante) no tienen. Las estudiantes también valoran el trabajo de sus compañeras y en el caso de quien fungió como psicóloga, el suyo propio. La maestra puede valorar el trabajo que hace el pasante sobre sus evaluaciones hacia la psicóloga-estudiante, evaluar formativamente el trabajo de la psicóloga y permitir que otras estudiantes hagan evaluaciones, incluyendo a la misma psicóloga. Estos ejemplos destacan los procesos interactivos de las evaluaciones formativas en las que se involucran los estudiantes, derivadas de enfrentar las problemáticas reales que aquejan a la familia que atienden en la entrevista inicial, similares a las que se enfrentarán en el futuro (Buenrostro, 2016; Díaz, 2006).

Consideramos que, si bien estas prácticas evaluativas tienen como referente las interacciones particulares analizadas, en otros casos también pueden ocurrir si se analiza en detalle la manera en la que los estudiantes se forman en la práctica. Esto no quiere decir que busquemos diseñar “buenas prácticas” que pueden servir de guía, ya que consideramos que ellas funcionan principalmente como prescripciones que frecuentemente no se pueden llevar a cabo en las condiciones concretas de las prácticas educativas. Debido a que nos alejamos de proponer formas de actuación idealizadas, este tipo de investigación se enfoca en estudiar las formas de actuación cotidianas, y en este sentido, también puede contribuir a generar ideas para analizar la manera en que ocurre la formación de psicólogos en otras universidades, en donde la evaluación formativa toma otras formas y tiene otras implicaciones para sus participantes (Zorrilla, 2017).

## 6. Conclusiones

Con base en los resultados del análisis, podemos decir que la evaluación auténtica, como ocurrió en la clínica donde se forma a estudiantes a través de la práctica, fue analizada a través de los ejemplos de evaluación formativa cuyas modalidades fueron la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación.

En términos de la competencia profesional, los participantes tematizaron, principalmente, el desempeño de la estudiante cuando llevó a cabo la entrevista inicial. Los ejemplos analizados ilustraron que la coevaluación, la evaluación entre pares y la autoevaluación ocurrieron como parte de procesos interactivos en los que se abordó de diferentes maneras este tema principal, sin que la maestra fuera la única evaluadora, sino que ella misma promovió las valoraciones del resto de los participantes. En este sentido, todos los participantes tuvieron la oportunidad de atestiguar, acompañar y valorar el trabajo realizado.

En el caso de la coevaluación, se mostró un ejemplo en el que los participantes destacaron como su tema central el uso del lenguaje de la psicóloga (como el uso de la palabra susceptible) que estuvo sujeto a discusión, y otro, en el que las evaluaciones de la maestra al pasante y a la psicóloga-estudiante no recibieron ningún desafío. Hasta este punto, las evaluaciones realizadas estuvieron encaminadas a destacar los aspectos positivos del desempeño que observaron los evaluadores.

En el siguiente ejemplo, que trató sobre la posibilidad de mejorar una habilidad relacionada con la manera de hacer preguntas, la evaluación entre estudiantes destacó que evitar hacer múltiples preguntas a su interlocutora, puede ser de utilidad para ésta última con respecto a que tendría mayores posibilidades de saber qué contestar. En este caso, el desempeño profesional se mostró como algo que se puede mejorar.

Finalmente, en la autoevaluación, el desempeño profesional no se puso en duda. En su lugar, se destacó que las acciones de la psicóloga podrían tener más de una interpretación en cuanto a su intención u objetivo. La psicóloga enfatizó que tanto las evaluaciones de otros hacia su trabajo, como su propia autoevaluación, podrían convertirse en recursos de actuación profesional futura.

También puede apreciarse que la psicóloga que se hizo cargo del caso, no fue la única que tuvo la oportunidad de mejorar su competencia. Por ejemplo, tanto su compañera de equipo (relatora) como una de sus comentaristas, llegaron a un acuerdo sobre la importancia de no hacer “preguntas múltiples” tras tomar en consideración las reacciones de la madre a quien se hicieron las preguntas y no supo cuál contestar. También pudo apreciarse, que quienes brindaron retroalimentación, como esta misma comentarista y el pasante, demostraron formas de competencia a través de las prácticas referenciales producidas en la interacción: mostraron que podían hacer conexiones conceptuales, entre las acciones de la psicóloga que ambos observaron-escucharon y los criterios de observación en la hoja del pasante y la lectura a la que aludió la estudiante y de la que todos tenían conocimiento. Esto último, es parte de su formación integral que busca vincular la teoría con la práctica (Díaz, 2006).

Para terminar, las evaluaciones formativas *in situ*, son un tema poco estudiado, y sabemos poco de atender las diferentes maneras de construir discursivamente a la competencia en escenarios reales, cuando se forma a los psicólogos u otros profesionistas. Sin embargo, esperamos haber contribuido, con algunos ejemplos, a la generación de un corpus de conocimiento empírico, como sugieren Díaz y colaboradores (2006), y que amplíe nuestra comprensión de cómo es que ocurren en la práctica las evaluaciones formativas de psicólogos educativos, con las singularidades y complejidades que atraviesan nuestras realidades educativas (Hernández, 2007).

## Agradecimientos

Este trabajo fue realizado con el apoyo de una Beca de Conacyt.

## Referencias

Buenrostro, A. (2016). Programa de apoyo al aprendizaje escolar: Docencia, servicio e investigación. *Revista Electrónica de Psicología de la FES-Zaragoza-UNAM*, 6(11), 1-14.

- Candela, A. (2018). Peer organized study groups: Successful learning interactions in Mexican undergraduate physics. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, 11-21.
- Clift, R. (2006). Indexing stance: Reported speech as an interactional evidential. *Journal of Sociolinguistics*, 10(5), 569-595.
- Coll, C. (1989). Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación. *Anuario de Psicología*, 41, 49-73.
- Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, F., Hernández, G. Rigo, M., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV(1), 11-24.
- Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Guzmán, J. (2005). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, 25, 3-13.
- Heath, C., Hindmarsh, J. y Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Londres: Sage.
- Heritage, J. y Raymond, G. (2005). The Terms of Agreement: Indexing Epistemic Authority and Subordination in Assessment Sequences. *Social Psychology Quarterly*, 68, 15-38.
- Hernández, G. (2007). Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México. *Perfiles Educativos*, XXIX(117), 7-40.
- Lerner, G., Bolden, G., Hepburn, A. y Mandelbaum, J. (2012). Reference recalibration repairs: Adjusting the precision of formulations for the task at hand. *Research on Language & Social Interaction*, 45(2), 191-212.
- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's learning lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, 40(1), 239-280.
- Martínez, F. y Mercado, A. (2015). Estudios sobre prácticas de evaluación en el aula: Revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 17-32.
- Potter, J. (2012). Discourse analysis and discursive psychology. En H. Cooper (Ed.), *APA Handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 111-130). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Raymond, G. y Heritage, J. (2006). The epistemics of social relations: Owning grandchildren. *Language in Society*, 35, 677-705.
- Rodríguez, F. y Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35, 82-99.
- Schegloff, E. (1996). Some practices for referring to persons in talk-in-interaction: A partial sketch of a systematics. En B. Fox (Ed.), *Studies in anaphora* (pp. 437-485). Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.



Stivers, T., Mondada, L. y Steensig, J. (2011). Knowledge, morality and affiliation in social interaction. En T. Stivers, L. Mondada y J. Steensig (Eds.), *The morality of knowledge in conversation* (pp. 3-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Zorrilla, M. (2017). Prólogo: Innovar desde la práctica para mejorar la evaluación en el aula. En P. Ravela, B. Picaroni y G. Loureiro, *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes* (pp. 11-20). Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

## Cv de los autores

### Jorge Alberto Moreno Ruiz

Licenciado en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en 2010; obtuvo el grado de M. en C. en la Especialidad en Investigaciones Educativas en el año 2013 y el grado de Dr. en C. en la misma especialidad en el año 2018, por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. El tema de investigación en los estudios tanto de maestría como de doctorado ha sido y es la formación de psicólogos en escenarios de trabajo ordinarios como el aula. Particularmente, ha estudiado la manera en que se enseña-aprende el enfoque de la terapia centrada en soluciones, y más generalmente, la manera en que se lleva a cabo la formación de psicólogos en la práctica. Email: [psiquea24@yahoo.com.mx](mailto:psiquea24@yahoo.com.mx)

### Antonia Candela Martín

Con grado y estudios de posgrado en Física en la UNAM, realizó maestría y doctorado en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas en el CINVESTAV. Desde finales de los 70 ha trabajado simultáneamente en el desarrollo curricular de proyectos nacionales para la enseñanza de ciencias naturales y en investigación educativa básica. Su línea de investigación en la enseñanza de la ciencia en el aula articula un enfoque etnográfico y sociocultural con análisis del discurso desde una perspectiva etnometodológica y de sociología del conocimiento científico. Como producto del trabajo de investigación ha publicado numerosos capítulos y artículos en revistas arbitradas de prestigio internacional y cuatro libros, uno de ellos: *La ciencia en el aula: los alumnos entre la argumentación y el consenso* en Paidós. ORCID ID: 0000-0002-9001-4451. Email: [acandela@cinvestav.mx](mailto:acandela@cinvestav.mx)

### Patricia Bañuelos Lagunes

Licenciatura en Psicología en la UNAM. Formación en investigación educativa. Estudios de filosofía de la ciencia. Docente de la carrera de Psicología en la FES Zaragoza, UNAM, por 40 años. Actualmente, Profesora de Tiempo Completo Asociado C. Participación en ponencias y artículos sobre la práctica supervisada en la formación de estudiantes de educación superior. Participación en la elaboración de aplicaciones didácticas para la formación de estudiantes de educación universitaria. Email: [pbl@unam.mx](mailto:pbl@unam.mx)



# Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: Resultados tras Cuatro Años de Implementación en una Universidad Pública Chilena

## Formative and Shared Assessment in the Initial Training of Physical Education Teachers: Results after Four Years of Implementation in a Chilean Public University

Francisco Javier Gallardo-Fuentes \*<sup>1</sup>  
Bastian Carter-Thuillier <sup>2</sup>  
Víctor M. López-Pastor <sup>3</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Los Lagos, Osorno, Chile

<sup>2</sup> Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile

<sup>3</sup> Universidad de Valladolid, Segovia, España

La transición desde un modelo de enseñanza tradicional a uno competencial ha supuesto un gran cambio de paradigma en la formación universitaria chilena. Trabajar con el alumnado como centro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) obliga a replantear muchos elementos que intervienen en dichos procesos, especialmente la Evaluación. El objetivo del estudio es conocer la percepción del alumnado tras la aplicación de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en cuatro asignaturas de una universidad chilena. Se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo en una muestra de 111 estudiantes de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física, que participó de cuatro asignaturas que utilizaron sistemas de Evaluación Formativa y Compartida durante cuatro años seguidos. Son las siguientes: curso 2014, asignatura “prácticum” (Edad  $24.1 \pm 1.8$ ); curso 2015, asignatura “Actividad Física y Salud para Grupos Especiales” (Edad  $22 \pm 2.2$ ); curso 2016, asignatura “Gasto Energético y Antropometría” (Edad  $23 \pm 1.9$ ); y, curso 2017, asignatura “Gasto Energético y Antropometría” (Edad  $23.2 \pm 2.1$ ). Los principales resultados muestran altas valoraciones a los ítems correspondientes a “ventajas del sistema de evaluación” y bajas valoraciones a los ítems que se presentan como reales inconvenientes de un sistema de evaluación. Se pudo apreciar una alta valoración a los sistemas de evaluación utilizados, así como la presencia de elementos de Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de la universidad en la que se realizó el estudio.

**Palabras clave:** Evaluación formativa; Evaluación compartida; Formación inicial del profesorado; Auto-percepción de competencias; Universidad chilena; Participación del alumnado.

The transition from a traditional model to a competency model has meant a great paradigm shift in Chilean university education. Replace the teaching staff with the students at the center of the Teaching-Learning (E-A) process forces us to rethink many elements that intervene in such processes, including assessment. The objective of the study is to know the perception of the students after the application of Formative and shared Assessment in four subjects from a Chilean university. It was carried out under a quantitative approach in a sample of 111 students ( $23.2 \pm 2.1$ ), the sample corresponded to students of Initial Teacher Training in Physical

---

\*Contacto: fgallardo@ulagos.cl

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

https://revistas.uam.es/riee

Recibido: 22 de enero de 2019

1ª Evaluación: 25 de febrero de 2019

2ª Evaluación: 18 de marzo de 2019

Aceptado: 08 de abril de 2019

Education who participated in four systems of Formative and shared Assessment implemented in 2014 in the "practicum" (Age  $24.1 \pm 1.8$ ); 2015 in the subject "Physical Activity and Health for Special Groups" (Age  $22 \pm 2.2$ ); 2016 in the subject "Energy Expenditure and Anthropometry" (Age  $23 \pm 1.9$ ) and 2017 in the subject "Energy Expenditure and Anthropometry" (Age  $23.2 \pm 2.1$ ). The main results show high valuated to the items corresponding to "advantages of the Assessment system" and low valuated to the items that are presented as real inconvenient of an Assessment system. It was possible to appreciate a high valuation to the Assessment systems used, as well as the presence of elements of formative and shared Assessment in the Pre-service Physical Education Training of the university where the study was carried out.

**Keywords:** Formative assessment; Co-Assessment; Pre-service teacher education; Skills self-perception; Chilean university; Student involvement.

## 1. Introducción

Las estructuras formativas universitarias del Espacio Chileno de Educación Superior (ECES) se han adscrito a modelos por competencias, experimentado un claro cambio de paradigma respecto a los modelos tradicionales. Lo anterior ha generado transformaciones importantes en los escenarios educativos nacionales, puesto que los modelos competenciales estipulan que se debe ubicar en el centro del proceso Enseñanza-Aprendizaje (E-A) al alumnado, y está sola intención advierte una brecha importante respecto al enfoque tradicional que reservaba dicho sitio a la figura del profesor (Cabalín-Silva y Navarro-Hernández, 2008; Tejada, 2009). Por su parte el modelo tradicional enfrenta en el último tiempo múltiples críticas, puesto que habitualmente transforma el proceso de E-A en una instancia de instrucción unidireccional (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010).

Los modelos competenciales, además, de incorporar al alumnado en el proceso de E-A, buscan una interacción disciplinar, alejándose de la enseñanza de conocimientos aislados que no dialogan con otras disciplinas que integran el currículo. Según Cano (2008), las competencias: "incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes" (p. 3), es así como estas estructuras curriculares (competenciales), se alejan de "las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes que parecen no servir en el contexto actual" (Cano, 2008, pp. 2-3).

Pero si el modelo curricular cambia, también deben hacerlo otros elementos que influyen directamente en el logro del objetivo que el proceso de E-A persigue. Uno de estos elementos es "La Evaluación", autores como Gibbs (2003) la consignan como un arma poderosa a disposición del profesorado, con el potencial de influir significativamente en el modo que el alumnado orienta su aprendizaje, siempre que se utilice de forma adecuada.

Tras la búsqueda de experiencias evaluativas que reportaran ventajas y que incorporaran al alumnado como actor principal del proceso, hemos encontrado numerosas referencias de la propuesta denominada: "Evaluación Formativa y Compartida" (EFyC) (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier, 2018; González-Calvo, Martínez-Álvarez, 2018; Hernandez-Elizondo y Salicetti-Fonseca, 2018; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente,

2016; Martín, 2007). La EFyC es “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente)” (López-Pastor, 2009, p. 35). Por otra parte, una de las características del modelo de EFyC es estar integrada en el proceso de E-A, con las ventajas que esto supone. Este tipo de evaluación supone “un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al docente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Manrique, Vallés y Gea, 2012, p. 88).

La EFyC tiene dos características complementarias: (a) el proceso de evaluación formativa, orientado a mejorar el aprendizaje de alumnado y profesorado, así como la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo; y (b) el proceso de evaluación compartida, que supone la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, a través de técnicas como la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida profesor-alumno (López-Pastor, 2009).

En los procesos de EFyC hay elementos necesarios e indispensables, como el “feedback”, que opera como un importante catalizador en la mejora continua del proceso de E-A (Carless, 2016).

Nicol y Macfarlane-Dick (2006) presentan un listado de siete principios de buenas prácticas de feedback, así como un análisis de la influencia de la evaluación formativa en los procesos de auto-regulación del aprendizaje. En trabajos similares también abordan la relación entre los procesos de evaluación formativa, auto-regulación del aprendizaje y utilización de tecnologías de aprendizaje (Nicol, 2009). Boud y Molloy (2013) analizan dos modelos de feedback: (a) donde el profesorado impulsa el feedback; (b) donde el alumnado adquiere un rol importante, solicitando su propio feedback. El estudio muestra que el segundo modelo es más efectivo, al generar oportunidades para el alumnado, alejándose de la creación de expectativas inalcanzables, y al entregar al alumnado la posibilidad de incidir en su aprendizaje. Por otra parte, Boud y Falchikov (2006, 2007) trabajan sobre el alineamiento de la evaluación formativa y su relación con el aprendizaje a largo plazo. Carless (2007, 2015) es un autor que ha generado numerosos trabajos sobre la propuesta denominada “Learning-oriented assessment” (LOA). Este autor señala que el LOA debe tener tres características principales: (1) las tareas de evaluación deben estimular el aprendizaje del alumnado; (2) implicar al alumnado en su propia evaluación y en la evaluación de otros compañeros; y (3) el feedback o retroalimentación ha de darse en el momento adecuado y debe ser útil para el aprendizaje actual y futuro.

El componente de evaluación compartida tiene cierta relación con lo que Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero (2009) denominan: “diálogo igualitario”, así como la mejora en la relación alumnado-profesorado que esto propicia. También pueden encontrarse otras referencias sobre este tipo de procesos, de promoción de la implicación del alumnado en la evaluación en trabajos de otros autores (Boud, 1995; Carless, 2007, 2015; Carless, Joughin y Mok, 2006; Gómez y Quesada, 2017).

Tras la declaración de Bolonia (1999), los sistemas por competencias son obligatorios en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En cambio en el ECES se adopta este tipo de currículo en 2005 por una universidad y, de manera paulatina, otras universidades

chilenas lo han ido adoptando (Quezada, 2014). Por su parte, en la realidad Europea se exhiben una serie de experiencias evaluativas que sitúan a la EFyC como idónea para implementarse en modelos curriculares por competencias, ya que este tipo de evaluación coincide con el proceso y no centrarse solo en la etapa final. En este tipo de sistemas cobra real importancia el alumnado en la evaluación del proceso E-A, así también cobra importancia sus percepciones tanto a nivel de la valoración que hacen a los sistemas de evaluación de la que formaron parte, como en el grado de dominio competencial que alcanzan después de vivenciar sistemas de EFyC, donde además podemos ver que el alumnado en algunos casos es más exigente que el propio profesorado, indicando una valoración de sus estados competenciales distinta, auto valorándose en un nivel más bajo vs. la valoración que le otorga el profesorado (Torelló, 2012), encontrándose incluso experiencias en donde el alumnado, además de auto percibirse como medianamente competente, baja esta valoración a medida que avanzan en su proceso formativo (Villamizar, Becerra y Delgado, 2016).

En el ECES no se encuentran experiencias evaluativas sistemáticas que den cuenta sobre que sistemas de evaluación resultan idóneos al aplicarse en asignaturas que se imparten en modelos por competencias, a pesar que la adopción de modelos por competencias lleva ya más de una década desde que la primera universidad chilena adoptara dicho modelo (Quezada, 2014).

El objetivo del estudio es conocer la percepción del alumnado sobre la aplicación de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en una universidad chilena, que se han llevado a cabo durante cuatro cursos seguidos en cuatro asignaturas diferentes.

## **2. Método**

### ***2.1. Enfoque metodológico***

El enfoque metodológico utilizado en el estudio corresponde al enfoque cuantitativo, ya que como menciona Canales-Cerón (2006) “trabaja con unidades simples y equivalentes. Tanto en la muestra como en el instrumento, opera con números. Individuos—abstraídos de sus relaciones sociales, y abstraídos de su complejidad subjetiva” (p. 13), A su vez, la investigación fue de corte transversal, recolectando datos solo en la instancia final de cada asignatura, procediendo a analizar y describir las variables.

### ***2.2. Muestra y muestreo***

Las experiencias se desarrollaron con alumnado de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF). La muestra correspondió al 100% del alumnado que estaban cursando las asignaturas en las que se han utilizado sistemas de EFyC, en el momento de recolección de los datos. Concretamente se trata de 111 estudiantes, de los cuales 82 son varones y 29 mujeres. La edad media del alumnado es de 23.2 años, con una desviación típica (*dt.*) de 2.1. El tipo de muestreo fue no aleatorio y por conveniencia (López, 2004), quedando la muestra compuesta por alumnado de cuatro asignaturas de FIPEF de una universidad en la que se han implementado sistemas de EFyC (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Distribución de la muestra según año y semestre en el que se implemento la experiencia de EFyC

AÑO	ASIGNATURA	SEMESTRE EN EL QUE SE IMPARTE	NÚMERO DE PARTICIPANTES	EDADES
2014	Prácticum	8º Semestre	24 alumnos y alumnas	24.1 ± 1.8
2015	Actividad Física y Salud para Grupos Especiales	6º Semestre	19 alumnos y alumnas	22 ± 2.2
2016	“Gasto Energético y Antropometría”	6º Semestre	25 alumnos y alumnas	23 ± 1.9
2017	“Gasto Energético y Antropometría”	6º Semestre	43 alumnos y alumnas	23.2 ± 2.1

Fuente: Elaboración propia.

### 2.3. Técnica de recogida de información

Se utilizo “el cuestionario” como técnica de investigación de campo, específicamente para determinar los efectos causados por el sistema de EFyC utilizado en cada asignatura. Se aplicó al alumnado el “Cuestionario de evaluación sobre la experiencia de buena práctica”, al finalizar el correspondiente semestre académico. Se trata de un cuestionario previamente validado (Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios, 2015). El cuestionario utiliza una escala tipo likert de cinco grados, en donde 0= Nada; 1= Poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho, en respuesta a las afirmaciones contenidas en una serie de ítems. En el presente artículo se analizaron los ítems correspondientes a los factores de “Ventajas del sistema de evaluación” y los factores de “Posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, ambos factores estaban compuestos por una serie de ítems (16 y 14 respectivamente) que se refieren a una serie de características que pueden encontrarse en sistemas evaluativos, como se aprecia en el cuadro 2.

Cuadro 2. Factores del “Cuestionario de evaluación sobre la experiencia de buena práctica”

FACTOR VENTAJAS DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN	FACTOR POSIBLES INCONVENIENTES DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN
<i>11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:</i>	<i>12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:</i>
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	12.2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
11.3. Esta centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	12.3. Exige continuidad
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	12.4. Hay que comprenderlo previamente
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	12.5. Exige un mayor esfuerzo
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	12.6. Existe dificultad para trabajar en grupo
11.7. La calificación es más justa	12.7. Se puede acumular mucho trabajo al final
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	12.8. Existe una desproporción trabajo/créditos

11.9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	12.9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
11.10. Se aprende mucho más	12.10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar
11.11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	12.11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación
11.12. Hay interrelación entre teoría y práctica	12.12. Las correcciones han sido poco claras
11.13. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	12.13. La valoración del trabajo es subjetiva
11.14. Hay retroalimentación en documentos y actividades	12.14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)
11.15. Se da un seguimiento más individualizado	
11.16. Requiere más responsabilidad	

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios (2015).

#### 2.4. Análisis de la información

Para el análisis de los datos recogidos se aplicó un análisis de estadística descriptiva; específicamente se obtuvo la media aritmética ( $M$ ) y la desviación típica ( $dt.$ ), tanto de cada uno de los cuatro cursos, como la media total entre todos los datos. Este análisis estadístico ha sido realizado con el software estadístico SPSS en su versión 18.0.

##### *Sistema de evaluación Formativa y Compartida utilizado*

Se utilizó un sistema de EFyC, dadas las múltiples experiencias en donde se han reportado mayormente ventajas tras la utilización de este tipo de evaluación (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011, López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016; Martín, 2007), con experiencias que reportan estas ventajas en Chile (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016), y recientes reportes que confirman su vigencia (Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier, 2018).

Los sistemas de EFyC utilizados se centraron en dos aspectos fundamentales: a) estar insertos en el proceso Enseñanza-Aprendizaje; b) Mantener un feedback constante e inmediato, para lo cual se utilizaron una serie de actividades de aprendizaje que se relacionaban con la estructura de evaluación con la que contaba la universidad en que se desarrolló el estudio (ver cuadro 3).

Tal como se aprecia en el cuadro 3, las actividades de aprendizaje están estrechamente relacionadas al feedback constante e inmediato, característica fundamental para que exista EFyC.



Cuadro 3. Actividades de aprendizaje, Evaluación Formativa y Feedback, instrumentos evaluativos utilizados y ponderación en la calificación final

ESTRUCTURA DE EVALUACIÓN NORMADA POR LA UNIVERSIDAD	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	EVALUACIÓN FORMATIVA Y FEEDBACK	INSTRUMENTO EVALUATIVOS UTILIZADOS	PESO EN LA CALIFICACIÓN FINAL
<i>“Evaluaciones de Proceso”</i>	Clases expositivas guiadas por el Profesor de la Cátedra	Feedback constante e inmediato en talleres, pruebas, tutorías, interrogantes en la clase.	Escala de puntos al 60% exigencia	40%
<i>“Evaluación integradora de proceso”</i>	Clases dirigidas por el alumnado, con interacción del profesor	Feedback inmediato una vez terminada la exposición o actividad, y retroalimentación escrita a los documentos entregados por el alumnado.	Rubrica	20%
<i>“Evaluación orientada al desempeño profesional”</i>	Diseño y presentación de Proyecto	El alumnado diseña un proyecto acorde a como la asignatura en cuestión impactara en su futuro profesional, y se entrega retroalimentación en horarios de tutoría.	Rubrica	25%
<i>“Autoevaluación”</i>	Cierre con reflexión Alumnado-Profesor	Con interacción del profesor el alumnado se autoevalúa	Pauta de autoevaluación	15%

Fuente: Elaboración propia.

## 4. Resultados

En el cuadro 4 se presentan los resultados correspondientes al bloque de afirmaciones del *“Factor Ventajas del Sistema de Evaluación”*.

Como se aprecia en los resultados de la tabla 4, los ítems referentes a las “ventajas del sistema de evaluación” se presentan en los resultados generales para cada ítem con valoraciones altas (entre bastante y mucho), lo que indica la existencia de elementos que pueden considerarse como EFyC en los sistemas evaluativos que se utilizaron en las cuatro asignaturas. Las medias totales en todos los ítems oscilan entre el 2,6 y el 3,2; por tanto, dado que la escala es 0-4, pueden considerarse puntuaciones altas y bastante similares, dado que hay poca disparidad entre unos ítems y otros. Se pueden observar dos bloques ligeramente diferenciados: (a) los que tienen puntuaciones entre 3,0 y 3,1 (ítems 1, 4, 9, 10, 12, 13, 14 y 16); y (b) los que tienen puntuaciones entre 2,6 y 2,9 (ítems 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11 y 15).

Dentro del bloque con las puntuaciones ligeramente más altas, destaca el ítem que afirma que: “Requiere más responsabilidad”, que obtuvo la valoración general más elevada (3.1 sobre 4), lo que indica que a percepción del alumnado este tipo de evaluaciones les demanda una dedicación e implicación mayor que en otras asignaturas con modelos más

tradicionales, donde no hay una exigencia de trabajo continua, sino que suele acumularse al final de la asignatura. También alcanzan valoraciones muy altas afirmaciones como: “ofrece alternativas a todos los estudiantes”; “el estudiante realiza un aprendizaje activo”; “permite aprendizajes funcionales y significativos”; “se aprende mucho mas”; “hay interrelación entre teoría y práctica”; “evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)”; “hay retroalimentación en documentos y actividades”. La alta valoración a estas afirmaciones, dejan ver el efecto positivo que la utilización de sistemas de EFyC parece tener en aspectos como un mayor y mejor aprendizaje, una mayor adaptación a las diferencias y circunstancias personales en los procesos de aprendizaje del alumnado y una mejor y más completa evaluación de los diferentes tipos de conocimientos y competencias.

Cuadro 4. Valoraciones al “Factor Ventajas del Sistema de Evaluación”

PREGUNTAS	2014		2015		2016		2017		TOTAL	
	<i>My</i>	<i>dt.</i>	<i>My</i>	<i>dt.</i>	<i>My</i>	<i>dt.</i>	<i>My</i>	<i>dt.</i>	<i>My</i>	<i>dt.</i>
11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:										
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3,1	,083	3,7	,48	2,5	,51	3,0	,98	3,0	,86
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	2,2	1,10	3,7	,89	2,7	,90	2,3	1,47	2,6	1,29
11.3. Esta centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	2,9	,90	3,6	,61	2,4	,49	2,6	,95	2,8	,89
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	3,4	,65	3,7	,48	2,4	,58	2,8	,82	3,0	,82
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	2,7	1,00	3,6	,51	2,2	,58	3,2	,75	2,9	,88
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	2,9	0,85	3,7	,48	2,0	,71	2,6	,83	2,7	,92
11.7. La calificación es más justa	2,9	0,95	3,6	,51	2,3	,61	2,9	,70	2,9	,81
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	2,7	1,04	3,5	,77	2,0	,61	3,0	,77	2,8	,94
11.9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	3,0	1,10	3,7	,48	2,3	,63	3,1	,66	3,0	,86
11.10. Se aprende mucho mas	3,0	0,86	3,6	,60	2,4	,58	3,0	,72	3,0	,80
11.11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	2,7	0,69	3,4	,60	2,3	,63	2,9	,71	2,8	,74
11.12. Hay interrelación entre teoría y práctica	3,0	,081	3,7	,75	2,4	,71	3,1	,99	3,0	,93
11.13. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3,0	0,75	3,8	,37	2,5	,59	2,8	,05	3,0	,91
11.14. Hay retroalimentación en documentos y actividades	3,1	0,88	3,6	,50	2,3	,79	3,1	,94	3,0	,93
11.15. Se da un seguimiento mas individualizado	2,7	1,05	3,4	0,6	1,5	,77	2,7	,90	2,6	1,06
11.16. Requiere más responsabilidad	3,3	0,81	3,7	,58	2,2	,71	3,2	,75	3,1	,88

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del bloque con las puntuaciones ligeramente más bajas, destacan los dos ítems que tienen una media inferior (2.6 sobre 4): “Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación” y “Se da un seguimiento más individualizado”. Esta valoración está entre “algo” y “bastante”, por lo que, a pesar de ser los valores más bajos, indica que se cumplen en un alto grado las dos cosas, aunque se perciba como ligeramente menor que

otras características de los sistemas de EFyC vividos. El resto de ítems se mueven en valores muy cercanos entre sí (2,7-2,9), y muestran valoraciones altas en aspectos como: la importancia del trabajo diario para lograr procesos de aprendizaje continuo, la importancia del trabajo colaborativo para un mejor aprendizaje y una mayor motivación, el mejor seguimiento del alumnado y la mayor justicia en la calificación final.

Por otra parte, si comparamos los resultados de los diferentes cursos académicos, podemos comprobar cierta variedad de resultados por ítems y cursos, aunque pueden observarse ciertas generalidades. Por ejemplo, que el curso 2016 tiene las medias globales más bajas de los cuatro en muchos de los ítems (no en todos); mientras que el curso 2015 es el que tiene las medias más altas, en algunos ítems muy altas (entre 3,4 y 3,8). Creemos que estas diferencias pueden estar influenciadas principalmente la naturaleza de la asignatura, ya que la asignatura del año 2015 (“Actividad Física y Salud para Grupos Especiales”) es teórico-práctica, con una alta carga de elementos didácticos, que buscan preparar al alumnado para el trabajo en aulas con presencia de población con necesidades educativas especiales; mientras que, la asignatura del año 2016 (“Gasto Energético y Antropometría”) es de corte teórico y correspondiente a la línea de la especialidad, donde la falta de instancias prácticas pudo ser un aspecto didáctico que influyó en la valoración del alumnado. Finalmente no creemos que el curso en el que se encuentran las asignaturas influya, considerando que tanto la asignatura del 2015 como la del 2016 se imparten el mismo semestre (6º semestre).

En el cuadro 5 se presentan los resultados del bloque de afirmaciones que responden al “Factor Posibles Inconvenientes del Sistema de Evaluación”.

Tal y como se aprecia en el cuadro 5, los ítems que responden al factor de “Posibles Inconvenientes del Sistema de Evaluación” se presentan en resultados generales con valoraciones muy variadas, pudiéndose observar que las medias totales para cada ítem oscila entre poco y bastante (1,3-3,0). Se puede apreciar la presencia de tres bloques de ítems según la valoración recibida. En un primer bloque están las afirmaciones que obtuvieron valoraciones altas (entre algo y bastante) donde encontramos: “Exige una asistencia obligatoria y activa” (2,9 sobre 4); “Exige continuidad” (2,9 sobre 4); “Hay que comprenderlo previamente” (2,7 sobre 4); “Exige un mayor esfuerzo” (2,8 sobre 4); y “Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)” (3,0 sobre 4), por lo que se puede apreciar que, a juicio del alumnado, los sistemas de EFyC requieren de continuidad, comprensión previa, mayor esfuerzo, exigen participar de la evaluación, pudiendo acumularse mucho trabajo al final del proceso. Todas estas afirmaciones confirman la presencia de elementos que pueden considerarse como de EFyC, claramente diferentes a las características de los sistemas tradicionales, en donde suele acumularse y trasladarse la evaluación al final del proceso de E-A.

En un segundo bloque se encuentra un grupo de afirmaciones que obtuvieron valoraciones medias, lo que indica que a juicio del alumnado ocurrió entre poco y algo. Dentro de las afirmaciones que obtuvieron estas valoraciones medias podemos encontrar: “Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito” (2,2 sobre 4); “Existe dificultad para trabajar en grupo” (2,0 sobre 4); “Se puede acumular mucho trabajo al final” (2,1 sobre 4). Estos posibles inconvenientes suelen apreciarse en alumnado que vivencia por primera vez sistemas de EFyC. Los otros ítems de este grupo que presentara valoraciones medias son levemente más bajos, acá nos encontramos con los siguientes: “Existe una

desproporción trabajo/créditos” (1,9 sobre 4); “El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro” (1,8 sobre 4); “Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar” (1,9 sobre 4); “La valoración del trabajo es subjetiva” (1,8 sobre 4). En estos ítems se observa que, a juicio del alumnado, en sólo en pocas o algunas ocasiones el sistema de EFyC les pareció complejo e injusto. También se aprecia la presencia de elementos de evaluación compartida, ya que el alumnado manifiesta que solo en pocas o algunas veces la valoración de sus trabajos fue subjetiva.

Cuadro 5. Valoraciones al Factor Posibles Inconvenientes del Sistema de Evaluación

PREGUNTAS	2014		2015		2016		2017		TOTAL	
	M	y dt.	M	y dt.	M	y dt.	M	y dt.	M	y dt.
12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:										
12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3,0	0,88	3,7	0,48	2,4	0,58	2,8	1,18	3,9	0,99
12.2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2,1	1,23	2,9	1,03	1,6	0,82	2,2	1,10	2,2	1,13
12.3. Exige continuidad	3,0	0,83	3,7	0,58	2,3	0,74	2,7	1,08	2,9	0,98
12.4. Hay que comprenderlo previamente	2,8	0,92	3,4	0,77	2,0	0,61	2,7	0,88	2,7	0,93
12.5. Exige un mayor esfuerzo	2,6	0,97	3,5	0,61	2,0	0,79	3,0	0,87	2,8	0,96
12.6. Existe dificultad para trabajar en grupo	1,5	1,02	2,6	1,22	1,0	1,02	2,7	1,13	2,0	1,29
12.7. Se puede acumular mucho trabajo al final	2,1	0,80	2,6	1,30	1,2	0,93	2,4	1,16	2,1	1,16
12.8. Existe una desproporción trabajo/créditos	1,6	1,10	2,4	1,50	1,2	1,20	2,2	0,99	1,9	1,23
12.9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1,5	0,83	2,4	1,50	0,8	0,90	2,2	1,27	1,8	1,29
12.10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	1,4	1,02	2,2	1,27	1,0	0,82	2,1	1,04	1,7	1,13
12.11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1,2	1,17	1,8	1,51	0,7	0,98	1,6	1,26	1,3	1,27
12.12. Las correcciones han sido poco claras	1,3	1,03	2,0	1,41	0,6	0,87	1,7	1,24	1,4	1,25
12.13. La valoración del trabajo es subjetiva	1,6	1,18	2,5	1,50	1,1	0,93	1,9	1,32	1,8	1,31
12.14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3,3	0,62	2,9	1,22	2,4	0,65	3,2	0,91	3,0	0,92

Fuente: Elaboración propia.

En el tercer bloque se aprecian las afirmaciones que obtuvieran valoraciones bajas, por ejemplo: “Es injusto frente a otros procesos de evaluación” (1,3 sobre 4) y “Las correcciones han sido poco claras” (1,4 sobre 4). Estos ítems presentan las valoraciones más bajas en las medias totales, por lo que podrían considerarse como datos positivos, ya que están indicando que en muy pocas ocasiones consideran que el sistema de evaluación es injusto o que las correcciones han sido poco claras. También se puede apreciar que en este último factor (Posibles Inconvenientes del Sistema de Evaluación) las valoraciones más bajas se encontraron con el alumnado que cursó la asignatura “Gasto Energético y Antropometría” en el año 2016, con una valoración entre nada y poco para dos ítems: “Es injusto frente a otros procesos de evaluación” y “Las correcciones han sido poco claras” (0,7 y 0,6 respectivamente), lo que indica que, a juicio del alumnado, esto no ocurrió durante la evaluación de la asignatura.

Por otra parte, si comparamos los resultados de los diferentes cursos académicos, vuelven a observarse resultados muy similares a los ya explicados en la tabla de ventajas. Como puede comprobarse, de nuevo se comprueba cierta variedad de resultados por ítems y por cursos. A pesar de ello, las generalidades observadas son muy similares a las de la tabla anterior, en el sentido de que vuelve a ser el curso 2016 el que tiene las medias globales más bajas de los cuatro en muchos de los ítems (no en todos); mientras que es el curso 2015 el que tiene las medias más altas en la mayoría de los ítems. Por tanto, otra posible interpretación es que se trata de generaciones que tienen tendencia a puntuar más bajo o más alto, según el año.

## **5. Discusión**

En los resultados que se presentan como ventajas del sistema de evaluación, a pesar de la presencia de dos bloques en función de las medias generales, dejan ver una alta valoración para todos los ítems de este factor, estos resultados son similares a múltiples estudios previos que han incorporado sistemas de EFyC en Chile y en España, tanto en el FIP como en todos los niveles formativos (Atienza, Valencia-Peris, Marts-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; Gallardo-Fuentes, López-Pastor y Carter-Tuhillier, 2018; Hortigüela-Alcala, Pérez-Pueyo y Abella, 2015a; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Luis-Pascual y Muros, 2018 ).

Se puede apreciar que en el factor “Ventajas del sistema de evaluación” la media general más elevada corresponde a la afirmación “Requiere más responsabilidad”. Esto también se puede apreciar en otras investigaciones que utilizaran sistemas de EFyC, y existen reportes consistentes al respecto, como la revisión que hicieron Hamodi, López y López-Pastor (2014), quienes analizaron en los últimos diez años de la implementación de EFyC en el ámbito universitario por la red de EFyC, pudiéndose detectar que el alumnado manifiesta una percepción de mayor carga de trabajo, al igual que el profesorado. Pero los datos muestran que con la incorporación de EFyC no se sobrepasan los créditos ECTS de las asignaturas, y aunque la responsabilidad aumenta en el alumnado, esto se debe a que la carga del trabajo se distribuye en todo el proceso de E-A y no solo en la etapa final.

Referente al ítem de ventajas del sistema de evaluación hay dos afirmaciones (“Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación” y “Se da un seguimiento más individualizado”) que a pesar de obtener valoraciones que se ubican entre “algo y bastante”, son las que obtuvieron medias generales más bajas, por lo que a juicio del alumnado el componente “compartido” está presente, pero es el que menos destaca en las experiencias de evaluación en las que participó. Esto requiere de una preocupación especial para futuras experiencias si se considera que la participación del alumnado es considerada por autores como Benito, Villaverde, Hortigüela y Abella-García (2016) como una característica de vital importancia en la evaluación de los procesos de E-A que se instalan en el nivel universitario, sobre todo si se considera que ayuda a poner acento en el carácter formativo de la evaluación (Gil y Padilla, 2009). Así, también investigaciones manifiestan que la implicación del alumnado ayuda a generar mayor vinculación del mismo alumnado con su propio proceso de E-A (Angelini, 2016; Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009), aunque se deja ver que a pesar de estas consideraciones se han encontrado evidencias de poca participación del alumnado posteriormente en los procesos de

calificación (Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2017; Lukas, Santiago, Lizasoain y Etxeberria, 2017; Martínez-Muñoz, Santos-Pastor y Castejón, 2017).

Respecto a los resultados del factor correspondiente a los “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, se comprueba que hay tres bloques de valoraciones:

- a) Un bloque con altas valoraciones: En este bloque encontramos las afirmaciones “Exige una asistencia obligatoria y activa”; “Exige continuidad”; “Hay que comprenderlo previamente”; “Exige un mayor esfuerzo” y “Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)”. Se puede ver que este tipo de dificultades suele presentarse tras la aplicación de sistemas de EFyC (Fraile y Cornejo, 2013; Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015; Hortigüela-Alcala, Pérez-Pueyo y Abella-García, 2015a), así como en realidades que inician la implementación de EFyC por la novedad que esta supone (López-Pastor, et al., 2006). Existen experiencias en que el alumnado indica sentirse satisfecho con el sistema de evaluación que ha experimentado, a pesar de manifestar la presencia de estas dificultades (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016); parece que, aunque el alumnado usualmente percibe este tipo de afirmaciones tras vivenciar sistemas de EFyC como posibles inconvenientes, son más bien características que todo sistema de EFyC posee (López-Pastor, 2009).
- b) Un bloque con valoraciones medias donde se encuentran las afirmaciones: “Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito”; “Existe dificultad para trabajar en grupo”, lo que se comporta en línea con un estudio que encontró bajas valoraciones a estos ítems después de analizar las valoraciones que 3.013 alumnos(as) le dieran a los sistemas de EFyC de los que fueron parte (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor, 2015). Para las afirmaciones; “Se puede acumular mucho trabajo al final” y “Existe una desproporción trabajo/créditos”, las valoraciones están en línea con una serie de investigaciones que, a pesar de que el alumnado encuentra una desproporción trabajo/créditos, suele ser solo una percepción del alumnado, quizás por la costumbre de someterse a sistemas de evaluación tradicionales que concentran toda la carga del trabajo evaluativo al final del semestre, pero sin embargo, al analizar la carga de trabajo que los sistemas de EFyC suponen, esta se encuentra dentro de lo considerado en la carga de trabajo que estipulan los ECTS (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; López-Pastor et al, 2013; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Romero et al, 2015). Y para las valoraciones; “El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”; “Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar”; “La valoración del trabajo es subjetiva”, se pueden encontrar investigaciones que reportan resultados similares: en el estudio de Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015) se puede apreciar como en una muestra muy numerosa (3.013 estudiantes universitarios) se encontraron resultados que desechan ciertos prejuicios respecto a la EFyC, específicamente en torno a la complejidad y las sensaciones de inseguridad e incertidumbre que generan; incluso en este estudio el alumnado manifiesta que la valoración de sus trabajos no fue tan subjetiva y destacan la justicia del proceso y la claridad de las correcciones.

- c) Un tercer bloque con bajas valoraciones: en este bloque se encontraron dos afirmaciones que recibieran valoraciones indicando que, a juicio del alumnado, ocurren poco. Aquí encontramos la afirmación “Es injusto frente a otros procesos de evaluación” y “Las correcciones han sido poco claras”, el alumnado entregó una baja valoración a estas afirmaciones, al igual que ocurriera en el estudio de Hortigüela-Alcalá, Perez-Pueyo y Abella-García (2015a) donde tras analizar las valoraciones de 3.618 alumnos de 17 universidades y las correspondientes 52 asignaturas que utilizaran sistemas de EFyC, se encontraron con un 67.2% del alumnado que indicara mucho en una escala de: Nada (1) Poco (2) Algo (3) Bastante (4) Mucho (5), al momento de valorar la presencia de un elemento fundamental en todo sistema de EFyC, como lo es “la retroalimentación”.

## **6. Conclusiones**

A modo de conclusión se ha cumplido con el objetivo de investigación previamente establecido, que hace referencia a “conocer la percepción del alumnado sobre la aplicación de sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en una universidad chilena, que se han llevado a cabo durante cuatro cursos seguidos en cuatro asignaturas diferentes”. Los datos muestran que el alumnado de FIPEF suele dar valoraciones más altas a las afirmaciones que hacen referencia a las ventajas del uso de sistemas de EFyC durante su formación inicial. A juicio del alumnado participante el ítem que recibe la valoración más elevada de forma general hace referencia a la mayor responsabilidad que requiere trabajar con estos sistemas de evaluación, entendiéndose esta elevada responsabilidad como un factor positivo para su proceso formativo. Aunque con valoraciones casi igual de altas pueden encontrarse los ítems que hacen referencia a aspectos como ofrecer alternativas a todos los estudiantes y que ofrece un feedback continuo, lo que ayuda a realizar mejores procesos de aprendizaje (más aprendizaje, más activo, funcional y significativo) y que realizan una evaluación más completa, que evalúa los diferentes tipos de aprendizajes y competencias. Con valoraciones ligeramente más bajas (pero altas en términos generales), pueden encontrarse los ítems que hacen referencia a aspectos como la existencia de procesos de negociación curricular sobre el sistema de evaluación a utilizar, la importancia del trabajo diario y colaborativo para lograr procesos de aprendizaje mejores, más continuos y con una mayor motivación, el mejor seguimiento del alumnado y la mayor justicia en la calificación final.

Por su parte las afirmaciones del factor “Posibles Inconvenientes del Sistema de Evaluación”, que recibieran valoraciones elevadas, lo hacen en aspectos como la asistencia obligatoria, la continuidad, comprensión previa, el esfuerzo que demanda y otras exigencias que son más bien consideradas características de todo sistema de EFyC. Además, cómo ya se ha visto en otros estudios, esta percepción de mayor carga de trabajo se ve recompensada con un mayor aprendizaje.

El estudio puede ser de interés para el profesorado que trabaja en FIP y FIPEF de titulaciones que funcionen bajo un modelo de aprendizaje por competencias y que esté interesado en implementar sistemas de EFyC en sus aulas, como vía para potenciar mejores procesos de aprendizaje en su alumnado. También puede ser de interés para los investigadores especializados en este tipo de temáticas, dado que ofrece datos empíricos de universidades donde existen muy pocas referencias publicadas sobre la temática.

Como prospectiva, parece interesante analizar los efectos de la EFyC comparando asignaturas que no utilizan EFyC con asignaturas donde sí se utilizan estos sistemas evaluativos. Otra posible vía de trabajo e investigación puede ser transferir este tipo de experiencias sobre la utilización de sistemas de EFyC en asignaturas que se impartan en titulaciones distintas a las de FIPEF.

## Referencias

- Angelini, L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22(4), 1033-1048.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100002>
- Benito, V., Villaverde, V., Hortigüela, D. y Abella-García, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1(1), 9-24.
- Boud, D. (1995). *Enhancing Learning through Self-assessment*. Nueva York, NY: Routledge.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 279-291.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Boud, D. y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Cabalín-Silva, D. y Navarro-Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017>
- Canales-Cerón, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. y Castejón, F. (2017). Diferencias en las formas de calificación empleadas por el profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 600-605. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.787>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.



- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 1-6. University of Hong Kong, Hong Kong. [http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](http://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)
- Carless, D., Joughin, G. y Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>.
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238- 346.
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245-267.
- Declaration Bolonia. (1999). "The European Higher Education Area", joint declaration of the European Ministers of Education, convened in Bologna, 19. Recuperado de [https://www.eurashe.eu/library/bologna\\_1999\\_bologna-declaration-pdf/](https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/)
- Fraile, A. y Cornejo, P. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2), 22-43.
- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, 29, 258-263.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. y Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Gil, J. y Padilla, M. (2009). La participación del alumnado universitario en la evaluación del aprendizaje. *Educación XX1*, 12, 43-65. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.12.287>
- Gómez, M. A. y Quesada, 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>
- Hamodi Galán, C., López Pastor, A. T., López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3(1).
- Hernandez-Elizondo, J. y Salicetti-Fonseca, A. (2018). La Evaluación Formativa en el Proceso Enseñanza-aprendizaje en Estudiantes de Actividad Deportiva de la Universidad de Costa Rica. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200297>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella-García, V. (2015a). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Hortigüela-Alcalá, D., Perez-Pueyo, Á. y Abella-García, V. (2015b). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48.
- López, P. (2004). Población muestra y muestreo. *Punto Cero*, 9(8), 69-74.

- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V., Monjas-Aguado, R., Gómez-García, E., López-Pastor, J., Martín-Pinela, J., González-Badiola, J., Barba-Martin, R., Aguilar-Baeza, R., González-Pascual, M., Heras-Bernardino, C., Martín, M., Manrique-Arribas J., Subtil-Marugán, P. y Marugán-García, L. (2006). La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, 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.
- López-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013): Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- López-Pastor, V.M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching Internacional*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- Luis-Pascual, J. y Muros, B. (2018). La autocalificación como instrumento de aprendizaje en una asignatura universitaria inversa. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 79-91. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200079>
- Lukas, J., Santiago, K., Lizasoain, L. y Etxebarria, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre la evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 103-122. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>
- Manrique, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
- Martínez-Muñoz, L., Santos-Pastor, M. y Castejón, F. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.
- Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Quezada, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria Ruta*, 16(1), 7-18.
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista*

*Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-16.

<https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>

Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.

Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 299-318. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6109>

Villamizar, G., Becerra, D. y Delgado, A. (2016). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(26), 151-167.

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. <https://doi.org/10.4995/redu.2009.6232>

## Cv de los autores

### **Francisco Javier Gallardo-Fuentes**

Profesor Asociado del departamento de Ciencias de la Actividad Física de la Universidad de los Lagos, Osorno, Chile, integrante del Núcleo de Investigación en Salud, Actividad Física y Deporte. Sus principales líneas de investigación son: la evaluación formativa y compartida en educación superior y las ciencias del deporte. ORCID ID: 0000-0002-3985-157X. Email: fgallardo@ulagos.cl

### **Bastian Carter-Thuillier**

Profesor de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, integrante del Núcleo de Investigación en Salud, Actividad Física y Deporte de la Universidad de los Lagos. Sus principales líneas de investigación son: La evaluación de aprendizajes, El deporte y la escuela, inmigración y deporte, y Las ciencias de la actividad física. ORCID ID: 0000-0001-7342-4179. Email: bcarter@uct.cl

### **Víctor Manuel López-Pastor**

Profesor de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Ha publicado 20 libros y numerosos artículos científicos y profesionales. Sus principales líneas de investigación son: Evaluación Formativa en educación superior, Evaluación Formativa en educación física, Formación del Profesorado, Investigación-Acción. ORCID ID: 0000-0003-2681-9543. Email: vlopez@mpc.uva.es



# Comparación del Grado de Satisfacción del Profesorado de Educación Física con la Formación Inicial y la Inserción Profesional

## Comparison between the Satisfaction Degree of Physical Education Teachers with Initial Training and Labour Integration

Miriam Sonllewa Velasco \*  
Suyapa Martínez Scott  
Roberto Monjas Aguado

Universidad de Valladolid, España

La evaluación de la satisfacción de los docentes con la carrera realizada es uno de los parámetros que permiten medir la calidad de la enseñanza y mejorar el acceso a la función docente. El presente estudio trata de analizar cuál es la satisfacción del profesorado de Educación Física con la carrera realizada atendiendo a tres factores que son decisivos para el diagnóstico: la valoración de la formación inicial recibida, el acceso al mundo laboral y las experiencias profesionales. Desde estos ejes evaluamos —con una metodología mixta— las diferencias que existen entre la satisfacción de hombres y mujeres y aquellas que nacen de las opiniones de egresados de Magisterio de Educación Física y titulados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los resultados muestran cómo la variable “sexo” nos lleva a concluir que no existen diferencias reveladoras entre la satisfacción de hombres y mujeres con la carrera, a pesar de que las motivaciones y percepciones de cada colectivo presentan variaciones. Estas diferencias son mayores atendiendo a la variable “estudios”. Las competencias prácticas en la formación recibida, los problemas de acceso a la función docente y las sensaciones negativas percibidas en los primeros destinos son algunos de los aspectos que llevan a los maestros a sentirse menos satisfechos con la carrera. El estudio concluye con la necesidad de profundizar en las barreras que hombres y mujeres tienen en la profesión y conocer si las diferencias en la satisfacción en función de los estudios aumentan con los años de experiencia.

**Palabras clave.** Satisfacción profesional; Educación física; Formación docente; Práctica pedagógica; Evaluación.

The assessment of teachers' satisfaction with their careers is one of the parameters that can be used to measure the quality of teaching and improve access to the teaching function. The present study tries to analyze the satisfaction of Physical Education teachers with the career, taking into account three factors are decisive for the diagnosis: the assessment of the initial training received, access to the world life and professional experiences. From these axes we evaluate with mixed methodology the differences that exist between the satisfaction of men and women and those that come from the opinions of Physical Education Teaching degree graduates and graduates of Sciences of Physical Activity and Sport. The results show how the variable "sex" leads us to conclude that there are no significant differences between the satisfaction of men and women with the career, despite the fact that the motivations and perceptions of each group vary. These differences are significant considering the variable "studies". The practical skills in the training received, the problems of access to the teaching function and the negative sensations perceived in the first destinations are some of the aspects that lead teachers to feel less satisfied with the career. The study concludes with the need to delve deeper into the barriers that men and women have in the profession and to know whether the differences in satisfaction according to studies increase with years of experience.

**Keywords.** Professional satisfaction; Physical education; Teacher training; Pedagogic practice; Assessment.

---

\*Contacto: miriam.sonllewa@uva.es

## **1. Introducción**

En el panorama actual español, con una gran masificación de estudiantes en el sistema universitario y una alta tasa de desempleo entre las personas tituladas, se presenta una gran inquietud por mejorar la calidad docente y el acceso al mundo laboral.

Dentro del ámbito de la educación, desde hace algunos años, son muchos los estudios que se están haciendo eco sobre esta realidad y que consideran la necesidad de conocer las opiniones, pensamientos e intereses de los docentes como un elemento crucial para poder realizar una evaluación de la enseñanza (Edmons, 1982; Jiménez, Terríquez y Robles, 2001; Sander, Stevenson, King y Coates, 2000; Zurita, Viciano, Garofano, Padial y Cepero, 2017). De estos estudios se desprende que la retroalimentación por parte de los estudiantes y los egresados, tanto durante el proceso de formación como una vez terminada la carrera, supone una forma de acercamiento a la realidad formativa y profesional desde la óptica de sus principales beneficiarios y aporta elementos de reflexión útiles para optimizar la formación ofrecida (Gil-Flores et al., 2009).

Esta línea de trabajo ha sido tenida en cuenta en investigaciones recientes dentro del área de Educación Física. Así, hemos podido comprobar que existen abundantes estudios en los últimos años que tratan de recuperar la percepción de los estudiantes en su formación inicial y la de los egresados, sobre diferentes aspectos del proceso educativo (Herranz y López, 2017; Hortigüela y Pérez, 2016; Hortigüela, Abella y Pérez, 2015; López y Palacios, 2012; Martínez, Santos y Castejón, 2017; Sonlleva, Martínez y Monjas, 2018, entre otros).

Estos estudios desvelan que la especialidad de Educación Física, tanto a nivel académico como social, muestra ciertos aspectos comunes con otras especialidades de la titulación del Magisterio, como por ejemplo, el compartir ciertas asignaturas y soportar la presión descalificadora de la sociedad post moderna; pero también permiten ver cómo el profesor de Educación Física tiene ciertas características que le diferencian del resto del profesorado (Moreno, Sicilia y Águila, 2000). Se trata de un profesional que juega un papel crucial en el desarrollo psicológico, afectivo y psicomotriz del estudiante. Además, la relación que establece este profesional con su alumnado resulta ser especial, pues a través de su trabajo es capaz de conocer mejor a sus estudiantes, fomentar sus motivaciones y aportarles un mayor nivel de bienestar (Iznaola y Gabriel, 2008).

Pero investigaciones como la de Gambau (2015), revelan como el estatus marginal de la Educación Física, las deficiencias en la formación del profesorado, la falta de incentivos a los docentes, la dificultad para el desarrollo profesional continuo y la ausencia de recursos son algunas problemáticas que hacen perder a los docentes de esta área la motivación por la carrera. Esta pérdida de motivación, repercute directamente en la experiencia de aprendizaje que se ofrece al alumnado a través de las clases de esta materia.

Los aspectos mencionados no solo redundan en la enseñanza, sino que también inciden en la satisfacción del docente con la carrera realizada. Explican Bimbela et al. (2010), que la satisfacción profesional es uno de los indicadores más importantes para llegar a descubrir cuál es la actitud general de los docentes en el aula. La evaluación de este indicador es fundamental para poder identificar las variables que puedan ser modificadas e incentivar la motivación, el bienestar y la satisfacción del profesional por el trabajo (Griffin, 2010).

Estas conclusiones nos llevan a preguntarnos qué factores condicionan la satisfacción laboral dentro de la profesión docente y a conocer los estudios que se han realizado sobre esta problemática dentro del campo de la Educación Física.

## **1.2. La satisfacción profesional, un aspecto clave para valorar la carrera de Educación Física**

La satisfacción profesional viene siendo en los últimos años uno de los temas de mayor interés a nivel científico (Caballero, 2002). Este aspecto es definido como el conjunto de reacciones y sentimientos que el trabajador tiene en la institución en la que desempeña su labor y que le lleva a tener una actitud positiva o negativa con el empleo (Robbins, 1987; Weinert, 1987).

Para Padrón (1994), la satisfacción profesional tiene una estrecha vinculación con la salud mental y el equilibrio personal y no solo viene condicionada por la vivencia subjetiva experimentada por el trabajador, sino que en ella inciden múltiples factores.

En el caso de la profesión docente, la mayoría de los estudios clasifican estos factores en internos y externos. Palomares (2000) detalla que entre los primeros se encuentran el reconocimiento profesional y la motivación vocacional; y en relación a los factores externos se presentarían las condiciones económicas y el estatus social.

Intentando profundizar en estos factores y haciendo una clasificación más detallada, autores como González y Armesto (2012) apuntan que la satisfacción del profesorado con la carrera realizada se puede describir a través de seis ámbitos: a) satisfacción general (prestigio, reconocimiento social, promoción profesional y económica, autonomía personal); b) condiciones de vida en el centro (relaciones con directivos, familias y alumnado; coordinación con otros docentes; participación en la gestión del centro); c) cuestiones académico curriculares (adecuación del currículo a la práctica, organización horaria, formación didáctica, empleo de materiales y recursos); d) aspectos profesionales (acceso a la función docente, especialización, estatus administrativo y posibilidades de reciclaje); e) planificación y puesta en práctica de las actividades del aula (programación, actividades, clima del aula y evaluación); y f) percepción del rendimiento del alumnado).

Además de estos factores, estudios como el de Cabrera, Weerts y Zulick (2004) detallan cómo la satisfacción con la formación recibida en la universidad es uno de los aspectos que han sido más investigados en las encuestas de egresados de otros países, para determinar el grado de satisfacción profesional. Este factor es de gran importancia, pues resulta ser clave, además, para valorar la calidad de la educación ofrecida y conocer los modelos y estrategias que se están ofreciendo al profesional en formación (Zurita et al., 2017).

Algunos de estos índices de satisfacción han sido medidos tanto a través de cuestionarios estandarizados (Carbonero, Crespo, Martín, Ortega y Sánchez, 1996; Griffin, 2010; Miles, 2010; Thompson, 2008), como a través de diferentes tipos de encuestas (Díaz y Barroso, 2008; Fernández, 1993; González y Armesto 2012; Iznola y Gabriel, 2008; Moreno, Sicilia y Águila, 2000; Padrón, 1994, entre otros).

De ellos, coincidimos con Güell (2014) en que los grados de satisfacción alta se dan en dimensiones relacionadas con las condiciones de vida asociadas al empleo, la seguridad en el trabajo, la seguridad en el empleo, la libertad profesional y las vacaciones. Por el

contrario, entre las dimensiones que producen una baja satisfacción entre los docentes con relación a la carrera realizada se encontrarían: el bajo prestigio profesional, la falta de recursos y formación, la baja retribución salarial y las posibilidades de ascenso.

Profundizando en la carrera del profesorado de Educación Física, nos interesa detenernos en estudios como el de Moreno, Sicilia y Águila (2000), que pretende determinar los motivos de la elección para la carrera del maestro de Educación Física, analizar las dificultades encontradas en la carrera y reflexionar sobre la importancia social del maestro; y el realizado años más tarde por Díaz y Barroso (2008), que trata de conocer la satisfacción del profesorado de Educación Física en Educación Secundaria desde cuestiones relacionadas con las condiciones de trabajo y la labor docente. Ambas investigaciones, contextualizadas en la comunidad autónoma de Andalucía (España), exponen la necesidad de ampliar los resultados ofrecidos realizando estudios a nivel nacional y, además, nos llevan a comprender que entre los aspectos más relevantes para conocer el grado de satisfacción del profesorado de Educación Física con la carrera realizada se encuentran: la formación inicial recibida (en la que se destacan los motivos por la elección de la carrera y la percepción de la formación inicial); las posibilidades de acceso a la función docente; y las vivencias en los centros.

### **3. Objetivos**

De acuerdo con los últimos estudios y las limitaciones reseñadas en los mismos, nos planteamos como objetivo general de este trabajo conocer cuál es el grado de satisfacción del profesorado de Educación Física con la carrera realizada. El rasgo diferenciador del estudio que presentamos en relación a la bibliografía existente es que analiza la satisfacción de este grupo de profesores atendiendo a tres factores que se consideran clave para determinar esta variable: la satisfacción con la formación inicial recibida, el acceso a la labor profesional y la experiencia en el centro. Analizando estos tres factores nos marcamos como objetivos específicos: a) conocer las diferencias en la satisfacción profesional de los egresados en Educación Física atendiendo a la variable género; y b) indagar en las diferencias en relación a la satisfacción profesional de los profesionales de Magisterio de Educación Física y los de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

### **4. Metodología**

#### ***4.1. Fases de la investigación***

El estudio realizado se asienta en una metodología de investigación mixta y ha sido elaborado en cinco fases. La investigación comenzó con la caracterización de los sujetos que participaron en la muestra y la elaboración de un cuestionario sobre diferentes aspectos relacionados con la carrera de Educación Física. Uno de ellos pretendía conocer el grado de satisfacción de los egresados con la carrera realizada. Posteriormente, se administraron los cuestionarios, por parte del equipo de investigación, en 14 Facultades de Educación españolas, durante el curso académico 2014/2015. En una fase posterior, y tras un primer análisis descriptivo de los datos, descubrimos que era necesaria la ampliación de la información recogida en relación a la pregunta de investigación realizada desde una mirada cualitativa. Para ello, se confeccionó un guion de entrevista estructurada y se recogieron datos de 20 participantes de la muestra, entre los meses de febrero y junio



de 2018. Tras el análisis de los datos cualitativos, procedimos a realizar una discusión de la información recogida y a confrontarla con los datos de otras investigaciones. La última fase culminó con la presentación del informe de investigación que mostramos en las siguientes líneas.

#### 4.2. Participantes

El estudio ha sido realizado con un total de 491 docentes de Educación Física (58,9% hombres y 41,1% mujeres), que finalizaron sus estudios entre los años 2000 y 2015. De ellos, 291 participantes son egresados de Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y 192 de Facultades de Educación. La mayoría de los encuestados tiene una edad inferior a 30 años (91,7%) y fueron estudiantes de las localidades de Albacete, Barcelona, Córdoba, Huesca, La Laguna, León, Lleida, Madrid, Murcia, Segovia, Valencia, Valladolid, Vitoria y Zamora (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por localidades

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
Segovia	21	4,3	4,4	4,4
Albacete	62	12,6	12,9	17,3
Granada	1	0,2	0,2	17,5
Madrid	6	1,2	1,3	18,8
Valencia	6	1,2	1,3	20,0
Valladolid	25	5,1	5,2	25,3
Barcelona	66	13,4	13,8	39,0
Vitoria	30	6,1	6,3	45,3
Córdoba	24	4,9	5,0	50,3
León	43	8,8	9,0	59,3
Huesca	59	12,0	12,3	71,6
La Laguna	8	1,6	1,7	73,3
Lleida	60	12,2	12,5	85,8
Murcia- UCAM	49	10,0	10,2	96,0
Zamora	15	3,1	3,1	99,2
Zaragoza	2	0,4	0,4	99,6
Murcia - UMU	2	0,4	0,4	100,0
Total	479	97,6	100,0	
Perdidos sistema	12	2,4		
Total	491	100,0		

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.3. Instrumentos para la recogida de datos

Como explicábamos anteriormente, la toma de datos se realizó mediante dos instrumentos: un cuestionario y una entrevista cerrada.

En relación al cuestionario, para recoger la valoración que los 491 docentes hicieron de la satisfacción con la carrera realizada se formuló la siguiente pregunta: *¿cuál es el grado de satisfacción con la carrera realizada?* Para la respuesta a esta pregunta se utilizó una escala tipo Likert de diez puntos (0-10), donde “0” es “mínima satisfacción” y “10” es “máxima satisfacción”.

Este instrumento fue complementado con una entrevista semiestructurada que se realizó a 20 personas de la misma muestra del procedimiento cuantitativo (10 hombres y 10 mujeres), que tienen una edad media de 26 años y que son egresados, diez de ellos de Magisterio de Educación Física y otros diez de Ciencias de la Actividad Física y el

Deporte. Para su selección, hemos tomado como referencia las diez localidades que tienen un mayor índice de participación en la muestra cuantitativa (Segovia, Albacete, Valladolid, Barcelona, Vitoria, Córdoba, León, Huesca, Lleida y Murcia) y hemos seleccionado al menos una persona de cada una de ellas, siendo más numerosas las entrevistas recogidas de la localidad de Segovia (5), Valladolid (4), León (2), Lleida (2) y Barcelona (2).

Para elaborar el guion de la entrevista se procedió a reformular la pregunta que guía la investigación tratando de conocer qué elementos subjetivos condicionaban la respuesta cuantitativa de los participantes y poder profundizar sobre los mismos (Anexo 1).

Durante todo el proceso de recogida de datos se ha velado por el anonimato de las personas que colaboran en el estudio y la confidencialidad de informaciones personales que pudieran perjudicarles, que han sido eliminadas del informe final.

#### ***4.4. Análisis de los datos***

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante el paquete estadístico SPSS 20.0 desde las variables: sexo y tipo de estudios. Puesto que el objetivo de la investigación era conocer el grado de satisfacción de los egresados de Educación Física con la carrera realizada y solo disponíamos de una pregunta en el cuestionario, decidimos realizar un análisis descriptivo de los datos, a nivel exploratorio, para conocer si existían diferencias iniciales.

Los datos cualitativos, recogidos en las entrevistas individuales, fueron transcritos y posteriormente analizados a través del programa ATLAS.ti. Para ello, primero realizamos una lectura de cada entrevista de forma individual y a continuación, buscamos conexiones entre las veinte entrevistas realizadas. Así, descubrimos tres núcleos de significado, que aparecían en todas ellas y daban sentido al análisis cualitativo: la satisfacción con la formación inicial recibida, el acceso a la labor profesional y la experiencia en el centro. Desde estos núcleos hicimos un análisis de las entrevistas atendiendo a las variables género y estudios, para poder establecer comparaciones y diferencias. Además, tuvimos en cuenta los diferentes temas que aparecían bajo los tres núcleos desde estas variables, un aspecto que nos ha permitido profundizar en cada uno de ellos.

Las citas literales recogidas de las entrevistas serán presentadas en el informe utilizando las variables: sexo, edad, estudios. Para el sexo utilizaremos las siglas H (hombres), M (mujeres). Para los estudios recurriremos a las siglas EMEF (Estudiantes de Magisterio de Educación Física) y ECAFID (Estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). La edad se verá representada a través de su correspondiente dígito.

Los resultados serán presentados en dos apartados coincidentes con los objetivos del estudio: grado de satisfacción en función de la variable “sexo” y grado de satisfacción en función de la variable “estudios”. Dentro de cada apartado abordaremos los tres ejes que hemos tenido en cuenta para el conocimiento de la satisfacción con la carrera realizada, centrados en la formación inicial recibida, el acceso al mundo laboral y la experiencia profesional.

## 5. Resultados

### 5.1. Grado de satisfacción en función de la variable “sexo”

El análisis descriptivo de los datos nos permite comprobar como la media del grado de satisfacción de los hombres es de 6,02, mientras que la de las mujeres es de 6,30 (Tabla 2). Teniendo en cuenta que las desviaciones típicas de ambos grupos no presentan grandes diferencias, podemos concluir que no se muestran diferencias entre la satisfacción que manifiestan los hombres con la carrera realizada y la que presentan las mujeres, estando en ambos casos en un nivel medio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos del grado de satisfacción según el sexo

	HOMBRES	MUJERES
Media	6,02	6,30
Mediana	7,00	7,00
Desviación típica	2,415	2,355
Mínimo	0	1
Máximo	10	10

Fuente: Elaboración propia.

Cuando analizamos los datos a través del gráfico de puntuaciones, observamos que un amplio porcentaje de hombres sitúa sus respuestas por encima de los 7 puntos, pero otro grupo considerable lo hace por debajo del 5, incluso algunos puntúan su grado de satisfacción con la carrera realizada con 0 puntos (Figura 1). No ocurre lo mismo en el caso de las mujeres, que puntúan su satisfacción de 1 a 10 puntos, situándose un mayor número de respuestas entre los 7 y los 8 puntos.

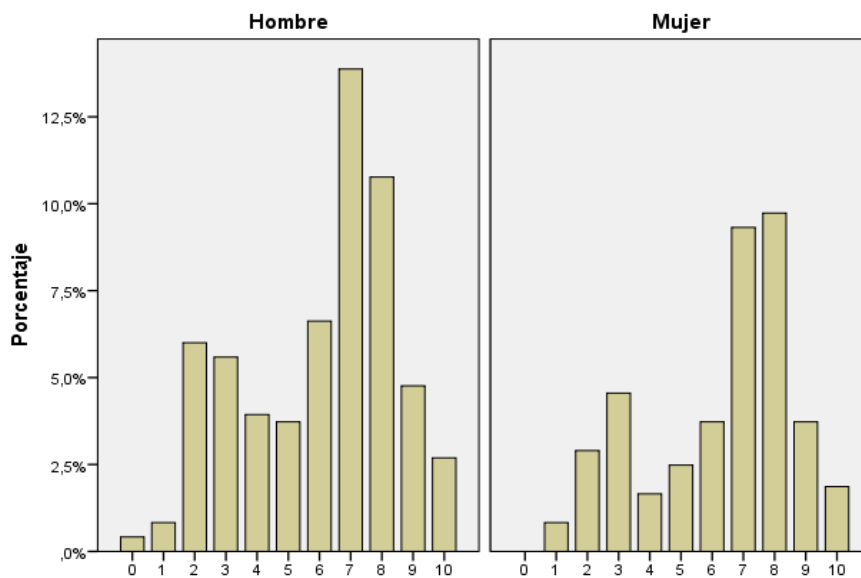


Figura 1. Puntuaciones sobre el nivel de satisfacción entre hombres y mujeres

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, las motivaciones que mueven la respuesta de cada uno de los participantes de acuerdo al sexo, contempla múltiples variables personales que deben ser analizadas. Em algunos casos, dichas variables están influenciadas por percepciones que parten de la educación recibida en espacios formales e informales. Así, si nos adentramos en los datos

recogidos en las entrevistas, veremos cómo las motivaciones de hombres y mujeres por la elección de la carrera son completamente diferentes. Mientras el grupo masculino admite que eligió esta profesión porque le gustaba la actividad física y por las experiencias deportivas previas que había tenido en su trayectoria vital:

*Elegí formarme en INEF porque desde siempre he tenido una vinculación especial con el deporte. Mi familia me lo inculcó desde niño y para mí la actividad física es un modo de vida.* (H, 32 años, ECAFID)

Para la mayoría de las mujeres su elección viene determinada por la referencia de modelos docentes de Educación Física a lo largo de su trayectoria académica y por la vocación hacia el Magisterio. Sólo dos de las mujeres entrevistadas admite que eligió esta carrera por preferencias deportivas y esta decisión es la última de entre sus motivaciones.

*Desde que comencé la universidad tenía especial interés en la especialidad de Educación Física, esta motivación venía precedida por varios maestros que tuve en Educación Primaria y Secundaria de esta asignatura además de mi vinculación con el deporte.* (M, 25 años, EMEF)

En ambos casos, valoran la formación recibida de forma muy positiva, cumpliendo con sus expectativas antes de comenzar la carrera. Los factores que condicionan esta respuesta son la calidad de la formación inicial, la acertada adecuación de los contenidos y la buena relación con el profesorado universitario.

*Como aspectos positivos del grado destaco: la gran profesionalidad de muchos de los profesores que tuve, así como su manera cercana de enseñarnos y querer transmitirnos sus conocimientos, con el fin de que les aprendiéramos, les pusiéramos en práctica y a su vez creáramos nuestra propia manera de enseñar.* (H, 28 años, EMEF)

A pesar de ello, cinco hombres y seis mujeres de entre los entrevistados expresan que hubiera sido necesario aumentar el número de prácticas a lo largo de la carrera y haber adquirido una mayor formación en lengua extranjera, uno de los aspectos que consideran fundamentales para el acceso a la función docente.

*De la formación recibida echo en falta más asignaturas que se dediquen exclusivamente a la Educación Física de modo práctico (ya que la E.F. —especialmente en Primaria— se centra en el juego y en lo práctico más que en la teoría) y menos que se dediquen exclusivamente a la teoría deportiva. Además, se necesita mayor formación en inglés. Después de terminar la carrera de Educación Física tuve que estudiar el C1, que es lo que me ha permitido trabajar a día de hoy como profesor.* (H, 25 años, EMEF)

En todos los casos, el sistema de oposición al cuerpo docente resulta ser una barrera importante para tener una satisfacción plena con la carrera elegida.

*Antes de estudiar para ser maestro sabemos que tenemos que opositar, pero no siempre se tiene claro lo difícil que es encontrar trabajo. Las oposiciones son muy duras, da la sensación en ocasiones de pérdida de tiempo, somos demasiados para pocas plazas. Muchas veces sientes impotencia, dan ganas de tirar la toalla.* (M, 28 años, EMEF)

Una vez superado el acceso a la función docente, hombres y mujeres admiten estar satisfechos con su elección. Entre los aspectos más destacados en esta satisfacción se encuentran, para las mujeres, el trato con los niños. Ocho de las entrevistadas convienen que el Magisterio es una profesión vocacional.

*Uno de los aspectos positivos de esta profesión es la gratificación que recibes cada vez que un niño ha aprendido algo gracias a ti, el cómo evolucionan día a día y sin olvidar que todos los días aprendes algo nuevo de ellos, un aspecto que nos hace crecer como personas y como maestros. Es una profesión vocacional.* (M, 25 años, EMEF)

Además, las entrevistadas manifiestan que recurren con frecuencia a la pasión que sienten por la infancia y la educación, ante las dificultades que viven en el día a día, provocadas principalmente por el continuo cambio de destino.

*El Magisterio es una carrera de fondo, sin duda. Yo creo que la gente que seguimos con ello es porque tenemos verdadera pasión por la educación y por los niños. Desde luego, todo aquel que cree que los maestros viven bien porque tienen un buen sueldo y muchas vacaciones no saben nada de la carrera docente. El desgaste que genera encontrar una plaza y vivir a merced del destino que te dan en septiembre no es nada fácil, pero cuando llegas al aula y estás con los alumnos, el sufrimiento merece la pena. (M, 28 años, EMEF)*

En el caso de los hombres, la satisfacción —cuando ya han accedido al mundo laboral— viene condicionada por: las posibilidades de formación posteriores, el buen trato con los compañeros y los recursos económicos.

*Desde que estoy trabajando en un centro, mi satisfacción profesional viene condicionada por el destino, las relaciones con los compañeros del centro y el tiempo libre del que dispongo para seguir formándome. Nuestra profesión es una carrera de fondo y en ocasiones no está suficientemente pagada. (H, 31 años, ECAFID)*

Hombres y mujeres, además, echan en falta una mayor consideración social de su profesión, sobre todo por parte de las familias.

*Un aspecto negativo de esta carrera es que la sociedad no sabe valorar en muchos casos nuestra profesión, pues ven al maestro de Educación Física como el menos importante, pues estamos todo el día en chándal y somos el que juega con sus hijos. Las familias no ven más allá del estereotipo y realmente no saben todo lo que aprenden y desarrollan con nosotros. (H, 27 años, EMEF)*

Además, los hombres, suelen manifestar su disconformidad con el estatus marginal de la Educación Física, la falta de recursos en los centros, la ausencia de posibilidades para la formación continua dentro del área y el limitado número de horas en el que enseñan la materia. Este último aspecto, les convierte durante la mayor parte de la jornada en maestros generalistas, algo para lo que dicen no estar suficientemente formados y que les lleva a tener insatisfacción con la experiencia laboral.

## 5.2. Grado de satisfacción en función de la variable “estudios”

Desde la variable “estudios”, observamos en el análisis descriptivo como la media de las respuestas de los egresados de Magisterio es de 6,04, mientras la de los egresados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte es de 6,20 (Tabla 4). A nivel puramente descriptivo y a la espera de realizar análisis inferenciales, teniendo en cuenta que las desviaciones típicas son parecidas, podemos concluir que no existen diferencias entre la percepción de ambos grupos con la carrera realizada.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del grado de satisfacción según los estudios

	EMEF	ECAFID
Media	6,04	6,20
Mediana	7,00	7,00
Desviación típica	2,591	2,255
Mínimo	1	0
Máximo	10	10

Fuente: Elaboración propia.

Esa misma conclusión podemos extraerla a través del gráfico de puntuaciones de cada uno de los grupos (Gráfico 2), a pesar de que se observa cómo los egresados de Ciencias de la

Actividad Física y el Deporte tienen un mayor grado de satisfacción con la carrera que los egresados de Magisterio de Educación Física, ya que un porcentaje amplio de participantes del primer grupo otorgan puntuaciones de 7 a 10 puntos.

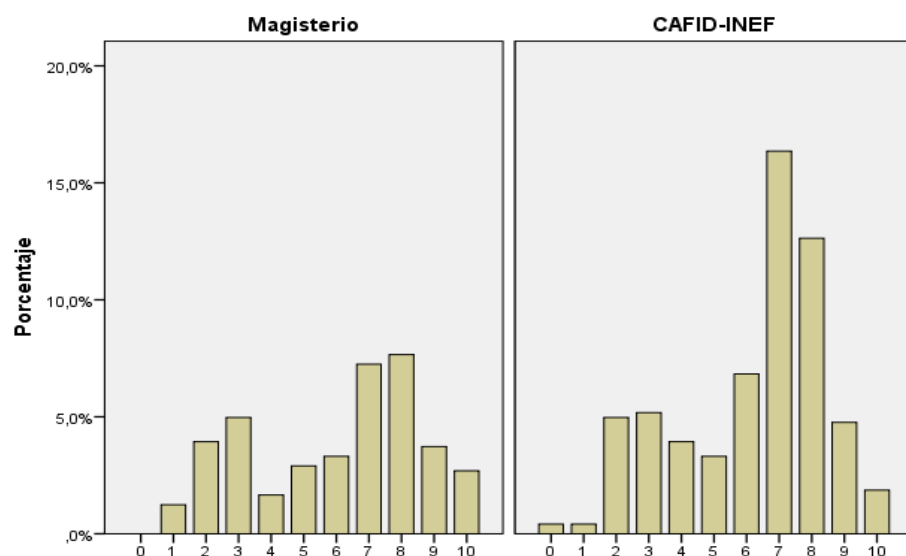


Gráfico 2. Puntuaciones EMEF y ECAFID del grado de satisfacción con la carrera  
Fuente: Elaboración propia.

Cuando contrastamos estos datos con las repuestas que los participantes ofrecen en las entrevistas, distinguimos que existe una correspondencia directa. Adentrándonos en sus narraciones podemos considerar que la elección de la carrera, en el caso de estudiantes de Magisterio de Educación Física, viene condicionada por un mayor número de factores externos, como el no haber podido acceder a otras titulaciones que exigían mayor nota de corte, la proximidad a la vivienda familiar o por ser el instrumento para acceder a otras titulaciones vinculadas, como el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Además, los maestros de Educación Física expresan otras motivaciones internas como, por ejemplo, el gusto por la docencia y la influencia de modelos familiares y profesionales vinculados con la misma.

*La elección de estudiar Magisterio de Educación Física vino motivada por varios factores: el primero fue que era la titulación que más me gustaba dentro de las ofrecidas por la Universidad de Valladolid; el segundo es que no me daba la nota de la selectividad para hacer INEF y esta carrera me ofrecía una formación parecida para trabajar en algo relacionado con los niños y el deporte; y la tercera razón es que yo siempre he querido ser maestro, así que tenía claro que mis estudios universitarios tenían que estar relacionados con la profesión docente. (H, 31 años, EMEF)*

Las motivaciones en el caso de estudiantes de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tienen un carácter más interno y están relacionadas con el mundo del deporte. Los participantes expresan que el gusto por la actividad física y su relación con el deporte a lo largo de su trayectoria biográfica, son dos factores determinantes para la elección de la carrera.

*Tenía muy claro que quería estudiar INEF y que me quería dedicar a la actividad física profesionalmente, porque desde siempre me ha gustado el deporte. Saqué buena nota en las pruebas de acceso y mis padres querían que hubiera hecho otra carrera. Mi padre es médico y*

*siempre quiso que hiciera Medicina, pero a mí me gustaba INEF y lo hice en Madrid. (M, 29 años, ECAFID)*

Tanto los profesionales vinculados con el Magisterio de Educación Física como aquellos formados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, admiten que la formación inicial recibida cumplió con sus expectativas, a pesar de que las respuestas ofrecidas por los participantes muestran una clara diferencia entre las exigencias de una titulación y la de otra. Mientras los egresados de Magisterio consideran que la carrera no les resultó de gran dificultad:

*La titulación no me resultó difícil. Tiene mucha carga de horas de trabajo en casa, de hacer proyectos, recensiones, lecturas, preparar prácticas... pero creo que el aprobado no es difícil de obtener. Lo que hay que tener claro es que, después, en las oposiciones, ese aprobado significa no tener plaza, por eso hay que intentar ir a por nota (y eso exige constancia, trabajo y mayor esfuerzo, algo a lo que no estamos acostumbrados). (H, 27 años, EMEF)*

Los egresados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte explican que desde la prueba de evaluación de las aptitudes físicas —obligatoria para el acceso a la titulación—, vivieron un proceso de formación exigente que continuó a lo largo de la carrera.

*Fueron años duros... tienes que tener una buena aptitud física y eso hay que demostrarlo desde que entras en la carrera. Además, las materias están vinculadas no solo con el deporte, sino que también el plan de estudios tiene una buena carga teórica. (H, 29 años, ECAFID)*

Este aspecto hace que, en algunos casos, los maestros sientan cierta inferioridad respecto a los ECAFID, considerando a estos como profesionales con mayores competencias en el ámbito de la Educación Física y una mayor cualificación para el desarrollo de actividades profesionales vinculadas con el ámbito deportivo y ajenas a la docencia.

*Aunque yo sentía que en la carrera de Magisterio me habían preparado bien para trabajar en el colegio, cuando hice las prácticas me di cuenta que me faltaban competencias. Además, yo creo que con Magisterio las salidas profesionales se reducen solo a las oposiciones y esto es un problema, porque somos muchos para pocas plazas. (M, 29 años EMEF)*

Los dos grupos de personas entrevistadas admiten que el momento de mayor insatisfacción profesional lo vivieron al terminar la carrera e intentar buscar trabajo. Mientras los maestros de Educación Física recurrieron en su mayoría al sistema de oposiciones como única salida profesional, un aspecto que critican por la dificultad de acceso y la masificación de opositores:

*En cuanto al proceso de oposición en el que sigo estando inmersa lo he vivido de distintas maneras pero ninguna buena; siempre dicen que es una montaña rusa y nada más lejos de la realidad. Es un proceso tedioso con un alto coste a nivel psicológico y social. En mi caso nunca he llevado bien este proceso, no he sabido encontrar un punto de equilibrio. (M, 28 años, EMEF)*

Los ECAFID —que tampoco se sienten plenamente satisfechos con el sistema de oposición— no solo recurren a esta vía para acceder al mundo laboral, sino que exploran otras salidas como la gestión deportiva, la preparación física, los programas de actividad física y salud o la promoción de empresas de servicios deportivos.

*Me presenté una vez a las oposiciones, pero había pocas plazas y solo entré en listas. Al año siguiente encontré trabajo como monitor deportivo en una empresa privada y llevo varios años desempeñando mi trabajo allí (...). Una de las cosas que me gustan de mi trabajo es ganarme la vida haciendo deporte y enseñando a otros a tener una buena competencia física. (H, 30 años, ECAFID)*

Estas salidas profesionales serán condicionantes para que ambos grupos expresen su satisfacción en el puesto de trabajo. Mientras, los ECAFID, parecen estar satisfechos con su trabajo, independientemente de la salida profesional elegida.

*Cuando terminé la carrera estudié el Master de Formación del Profesorado en Educación Secundaria y me presenté a oposiciones. Aprobé con una nota baja, pero desde entonces estoy trabajando (...). No puedo decir nada negativo de esta profesión, me siento afortunada de poder trabajar en lo que me gusta, además, a la mayoría de los alumnos les gusta la Educación Física y todos los años he conectado muy bien con ellos. (M, 30 años, ECAFID)*

Los maestros y maestras expresan que las dificultades que se presentan en los primeros destinos (que suelen venir propiciadas por el trabajo en centros con una gran diversidad de alumnado, escasos recursos y profesorado), la inexperiencia para impartir materias no relacionadas con la Educación Física y las escasas relaciones con compañeros (provocadas porque cubren bajas de otros docentes y no están mucho tiempo en el centro), son algunos aspectos que les llevan a tener una percepción negativa de la práctica ordinaria del aula.

*Durante el primer curso escolar me planteé varias veces si yo valía para ser profesora e incluso me planteé dejarlo, porque no me veía capaz. Si bien es cierto que los centros que me encontré fueron de todo menos fácil, tanto por la situación del alumnado como por la de los compañeros; a lo que hay que añadir el que fueron sustituciones cortas (de un mes) y a mitad de curso. Circunstancias que te hacen sentir y actuar no como una profesora sino como la sustituta de otra profesora, porque te ves condicionada a seguir su línea para perjudicar lo menos posible a los alumnos. (M, 28 años, EMEF)*

Ambos grupos de profesionales admiten que el trabajo en los centros educativos de Primaria y Secundaria, exige también disponer de una serie de competencias para las que no se sienten suficientemente formados. La resolución de los problemas y conflictos que se presentan en el aula, la colaboración con compañeros de otras asignaturas y la colaboración con la administración y otras instituciones para ofrecer al alumnado otras experiencias físicas, tanto dentro como fuera del horario escolar, son algunas de ellas.

## 6. Discusión y conclusiones

El estudio realizado avanza en mostrar que la satisfacción que perciben los docentes acerca de la carrera varía a nivel personal y viene condicionada por una serie de factores como la sensibilidad individual, las características personales, la trayectoria biográfica y otra serie de aspectos que configuran formas distintas de percibir la realidad laboral.

A nivel general, podemos decir que el profesorado de Educación Física tiene una satisfacción general con la carrera realizada media- alta. Entre los aspectos que la mayoría de participantes destaca como dimensiones que les reportan una alta satisfacción con la carrera elegida se encuentran: cuestiones vinculadas con la formación inicial recibida, de la que destacan —igual que lo hacen estudios como los de Pascual (2007), Folgueiras, Luna y Puig (2013) y Zurita y otros (2017)—: la calidad académica del profesorado universitario, la disposición para atender consultas, el trato cercano con los estudiantes y la práctica docente. Por el contrario, entre los aspectos que les llevan a tener una baja satisfacción con la carrera, los egresados señalan: la falta de un mayor número de experiencias prácticas en la carrera, la dificultad de acceso a la función docente, la escasa importancia académica que tiene la Educación Física para las familias y el reconocimiento social de su labor, aspectos que también han sido señalados en investigaciones como la de Díaz y Barroso (2008).



Profundizando en los resultados ofrecidos, hacemos constar que si bien la variable “sexo”, no presenta diferencias en las respuestas ofrecidas por los participantes del estudio a nivel cuantitativo, sí se hacen notar a nivel cualitativo, un detalle que también se aprecia en investigaciones como la de Güell (2014). Este hecho nos hace apoyar la teoría de Delgado y Zurita (2013), que mencionan la importancia que tiene en las investigaciones sobre el profesorado de Educación Física, tomar el género como categoría de análisis y utilizar datos cualitativos, ya que estos permiten abrir nuevas líneas de debate y conocer la influencia que la educación tradicional ha tenido en hombres y mujeres.

Atendiendo a este influjo, hemos podido constatar cómo la vocación y la pasión por la infancia aparecen como manifestaciones que motivan al género femenino para realizar la carrera de Educación Física; siendo el gusto por la actividad física y el deporte las motivaciones que mueven a los hombres a estudiar esta titulación. Estas motivaciones son en las que se refugian ambos grupos de profesionales para superar las barreras de acceso al mundo laboral y las que después valoran en su trabajo ordinario en el aula.

Junto a ellas, también apreciamos cómo el rol tradicional de género suele aparecer al comentar sus impresiones en la experiencia en los centros. Mientras las docentes viven la lejanía a la vivienda familiar y el continuo cambio de destino como problemas para tener una satisfacción profesional plena; en el caso de los hombres es la posibilidad de obtener una mejor formación y mejorar sus recursos económicos los aspectos que desdibujan una satisfacción con la carrera completa.

Avanzando en la discusión de los datos, en relación a las diferencias presentadas por los egresados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y de Magisterio de Educación Física, hemos comprobado que, a pesar de que en análisis descriptivo no son amplias, sí se aprecian algunas cuando profundizamos en los datos de las entrevistas, aceptando las conclusiones de estudios como los de Herrada y Herrada (2012) y Díaz y Barroso (2008). Estudios como el de Camina y Salvador (2007), coinciden con el nuestro en que los estudiantes de Magisterio de Educación Física eligen la carrera por: el gusto por la docencia, los contenidos específicos de la especialidad y la vocación. Estos profesionales admiten que después de la formación inicial, optan prioritariamente por el sistema de oposiciones como medio para acceder al mundo laboral, una experiencia que les genera sentimientos de estrés, disminución de la motivación y bajo interés por la carrera (Moreno, Sicilia y Águila, 2000).

Trabajos como el de Iznola y Gabriel (2008) confirman nuestros resultados y nos llevan a apreciar cómo en la experiencia profesional, los maestros de Educación Física valoran como aspectos reseñables de su satisfacción con la carrera realizada: la posibilidad que les ofrece de enseñar, de ver la evolución física y madurativa de sus alumnos y de observar el disfrute del alumnado con la asignatura.

En el caso de los titulados de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, los profesionales admiten haber elegido la carrera por su vinculación con el deporte y explican que las exigencias en la formación inicial, a pesar de haber sido severas, les sirven tras la conclusión de la misma para tener mayores competencias profesionales y un abanico mayor de posibilidades en el mundo laboral, a pesar de que la participación en oposiciones de Secundaria suele ser la salida profesional más elegida por los participantes.

Concluimos esta discusión dando respuesta a los objetivos que nos proponíamos al comienzo del artículo. Desde el primer objetivo, constatamos como el profesorado de Educación Física tiene motivaciones diferentes hacia la carrera en función del género, un aspecto que hace que valoren su nivel de satisfacción profesional de forma diferente. Para las mujeres, la vocación que dicen tener por la enseñanza y por la infancia son dos aspectos en los que se apoyan para superar las barreras que presenta el acceso al mercado laboral y que les hacen sentirse plenamente satisfechas cuando logran tener una plaza y trabajar en un centro. Como afirma una de las mujeres entrevistadas “cuando llegas al aula y estás con los alumnos, el sufrimiento merece la pena”. En el caso de los hombres, el gusto por el deporte y la actividad física son aspectos que les mueven no solo al elegir esta profesión, sino también a valorar positivamente esta elección. Su satisfacción con el mundo laboral está influida por el contacto con la actividad deportiva y la docencia.

En relación al segundo objetivo, constatamos cómo los profesionales que estudiaron Ciencias de la Actividad Física y el Deporte tienen una mayor satisfacción con la carrera realizada que los egresados de Magisterio de Educación Física. La salida profesional más valorada entre los maestros de Educación Física es el acceso a la función docente en el sistema público, un aspecto que critican por la masificación de opositores, la subjetividad en los procesos de oposición y los problemas emocionales y psicológicos que les supone esta prueba. Además, algunos maestros y maestras de Educación Física parecen no tener suficientes competencias cuando llegan por primera vez al aula. Como explicaba una de las participantes “durante el primer curso escolar me planteé varias veces si yo valía para ser profesora e incluso me planteé dejarlo, porque no me veía capaz”. Estas dudas e inquietudes vienen motivadas por la situación de itinerancia que viven en los primeros destinos, que no les permite tener un contacto prolongado con otros docentes ni establecer relaciones duraderas con el alumnado y las familias; las altas ratios profesor-alumno y los problemas del aula, pues las plazas ofrecidas se corresponden con los centros más conflictivos; y el papel de “sustituto”, que les impide llevar sus propias programaciones en el aula.

Como conclusión general del artículo, podemos decir que el profesorado de Educación Física tiene un grado aceptable de satisfacción con la carrera realizada, siendo la formación inicial y el trabajo en el aula con el alumnado los aspectos que destacan como más positivos de su trayectoria y constituyendo la inserción profesional una fuerte barrera para estar plenamente satisfechos con el oficio docente.

Entre las limitaciones que presenta el estudio realizado, podemos citar: la información parcial aportada, la restricción que presenta la pregunta cuantitativa y la ausencia de un mayor número de datos, que nos lleve a percibir qué aspectos subjetivos y materiales condicionan a los profesionales de Educación Física para tener un mayor o menor grado de satisfacción con la carrera realizada. Estas limitaciones ayudan a presentar futuras líneas de trabajo. Entre ellas destacamos la posibilidad de realizar un análisis inferencial para conocer si las diferencias entre los grupos analizados son significativas; profundizar en las diferencias entre hombres y mujeres egresados de la titulación de Educación Física en relación a las condiciones profesionales experimentadas tras varios años de carrera, así como las barreras sufridas por su condición sexual; y conocer si las diferencias detectadas en la satisfacción profesional entre profesionales del Magisterio de Educación Física y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, aumentan con los años de experiencia, dadas

las numerosas alusiones que el artículo hace a las oposiciones y a los periodos iniciales en el ejercicio profesional.

## Agradecimientos

Apoyo/ financiación del trabajo: este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

## Referencias

- Bimbela, J. L., Comas, A., Duran, A., Franco, J. J., Gálvez, S., González, M. P., Nueno, A., Notó, C., Oliver, D., Romero, M., Torres, M. y Villuendas, X. (2010). *El bienestar del docente. Vivir bien educando: estrategias para conseguir satisfacción profesional y personal*. Barcelona: Graó.
- Caballero Rodríguez, K. (2002). El concepto de “satisfacción en el trabajo”. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1-2), 1-10.
- Cabrera, Alberto F., Weerts, David J. y Zulick, J. (2004). Encuestas a egresados: Tres fundamentos conceptuales en el seguimiento de egresados universitarios. En J. Vidal (Coord.), *Métodos de análisis de la inserción laboral de los universitarios* (pp. 55-80). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Camina, A. y Salvador, M.I. (2007). Condicionantes y características de los estudiantes que inician magisterio. Estudio descriptivo y comparativo entre especialidades. *Tendencias Pedagógicas*, 12, 245-262.
- Carbonero, M.A., Crespo, M.T., Martín, L.J., Ortega, O. y Sánchez, I. (1996). Satisfacción personal y académica de futuros profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26, 153-161.
- Delgado, M. A. y Zurita, F. (2003). Estudio de las teorías implícitas de la educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Diferencias en función del género. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 5, 27-38.
- Díaz González, P. y Barroso, J. (2008). Satisfacción del profesorado de educación física en educación secundaria. *Revista digital Buenos Aires*, 122.
- Edmonds, R. (1982). Programs of school improvement. An overview. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.
- Fernández Sánchez, M. (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: Opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Folgueiras, P., Luna, E. y Puig, G. (2013). Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 159-185.  
<https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2011-362-157>
- Gambau, V. (2015). Las problemáticas actuales de la educación física y el deporte escolar en España. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 411, 53-69.

- Gil-Flores, J., Álvarez Rojo, V., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2009). Evaluación de la formación universitaria a partir de las opiniones de los titulados incorporados al mundo laboral. *Bordón*, 61, 73-91.
- Gonzalez-Riano, X. y Armesto-Fernandez, X. (2012). Minority language teaching and teacher satisfaction: The case of Asturias. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77.
- Güell Malet, L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. Tesis doctoral inédita, Barcelona: Universitat Internacional de Catalunya.
- Herrada, R. I. y Herrada, G. (2012). Fin de las diplomaturas de magisterio: motivaciones, dificultad y satisfacción con la formación recibida. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 175-188.
- Herranz, M. y López Pastor, V. M. (2017). Perspectiva del alumno sobre su participación en los procesos de evaluación formativa y compartida en Educación Física en Primaria: un estudio de caso. *EmasF*, 48, 27-48.
- Hortigüela, D., Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: contraste de grupos de inicio y final de carrera. *Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 13-32.
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de Educación Física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52.
- Iznaola Cuscó, M.B. y Gabriel Wells, J. (2008). La satisfacción del profesor de Educación Física. *Revista Educación Física y Deporte*, 27 (2), 27-35.  
[https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.05](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.05)
- Jiménez, A., Terríquez, B. y Robles, F. J. (2011). Evaluación de la satisfacción académica de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Nayari. *Revista Fuente*, 6, 46-56.
- López-Pastor, V. M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 317-341.
- Martínez, L. F., Santos, M. L. y Castejón, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Revista RETOS*, 32, 76-81.
- Miles, W. L. (2010). *Correlational study of leadership style and teacher job satisfaction in two head start programs*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/761367262>
- Moreno Murcia, J. A., Sicilia Camacho, A. y Águila Soto, C. (2000). Percepciones de los futuros maestros especialistas en Educación Física sobre su carrera y su futuro profesional. *Habilidad Motriz*, 16, 15-27.
- Padrón, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita. La Laguna: Universidad de La Laguna.
- Palomares Aguirre, M. C. (2000). Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados. *Bordón*, 52(2), 213-227.
- Pascual, I. (2007). Análisis de la satisfacción del alumno con la docencia recibida: un estudio con modelos jerárquicos lineales. *RELIEVE*, 13(1), 1-14.
- Robbins, S.P. (1987). *Comportamiento organizacional*. Ciudad de México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

- Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Student Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25(3), 309-323.  
<https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Sonlleve Velasco, M., Martínez Scott, S. y Monjas Aguado, R. (2018). Los procesos de evaluación y sus consecuencias. Análisis de la experiencia del profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 329-351.
- Thompson, D. G. (2008). *Teacher job satisfaction and retention in a suburban Georgia school district*. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/815418238>
- Weinert, B. (1987). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- Zurita Ortega, F., Viciano Garofano, V., Padiál Ruz, R. y Cepero González, M. (2017). Niveles de satisfacción hacia el grado de maestro en alumnos de último curso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 349-367.

## Anexo 1. Guión de preguntas utilizado en la entrevista

1. ¿Por qué elegiste estudiar la carrera de Educación Física?
2. ¿Cuáles son los aspectos positivos que destacarías de la formación recibida?
3. ¿Qué carencias detectas en tu formación como docente de Educación Física?
4. ¿Has realizado otras formaciones complementarias? ¿Cuáles?
5. ¿Cómo has vivido el proceso de oposición al cuerpo de maestros?
6. ¿Cómo valoras tus primeras experiencias laborales en un centro?
7. ¿Qué dificultades has encontrado desde la práctica en el aula?
8. ¿Qué características debe tener para ti un buen docente de Educación Física?
9. ¿Cuáles son los aspectos más positivos que destacarías de la profesión que has elegido? ¿y los negativos?

## Breve CV de los autores

### Miriam Sonlleve Velasco

Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid; Licenciada en Pedagogía y Maestra de Educación Infantil y Primaria. Su formación académica se completa con un Máster en Psicología Infantil y otro en Investigación en Ciencias Sociales. Actualmente es miembro de las Sociedades Españolas de Historia de La Educación (SEDHE) y Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE). Participa en los Grupos de Investigación Reconocidos “Claves Históricas y Comparadas de la Educación. Género e Identidades” (Universidad Complutense de Madrid) e “Investigación e Innovación en Educación y Docencia Universitaria” (Universidad de Valladolid). Desde el año 2018 es contratada posdoctoral del Departamento de Pedagogía de la Universidad de Valladolid. Líneas de investigación: Historia de la Educación, Género y Formación Universitaria. ORCID ID: 0000-0001-6268-8670. Email: [miriam.sonlleve@uva.es](mailto:miriam.sonlleve@uva.es)

### **Suyapa Martínez Scott**

Doctora en Educación por la Universidad de Valladolid y Profesora Ayudante Doctora de la Facultad de Educación de Segovia (UVa). Sus líneas de investigación se centran en la formación del profesorado, la Educación para el Desarrollo y la Ciudadanía Global y la educación inclusiva. Miembro de diferentes I+D+i, Proyectos de Innovación Docente y Grupos de Investigación reconocidos relacionados con la docencia universitaria así como miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida. ORCID ID: 0000-0002-5323-7277. Email: [suyapa@pdg.uva.es](mailto:suyapa@pdg.uva.es)

### **Roberto Monjas Aguado**

El historial científico de Roberto Monjas se desarrolla en paralelo a su labor como docente en la Universidad de Valladolid. Las líneas de investigación han sido la evaluación formativa, enseñanza deportiva y deporte escolar, deporte y educación en valores y la educación para el desarrollo. Su historial investigador tiene como punto culminante la tesis doctoral, en 2008, que aún la investigación sobre enseñanza deportiva, evaluación y docencia universitaria. Los trabajos de investigación en los que ha intervenido exponen dos claras tendencias en su trayectoria profesional: la colaboración en proyectos regionales y nacionales, y su participación en proyectos de I+d+i. ORCID ID: 0000-0003-3572-1249. Email: [rmonjas@mpc.uva.es](mailto:rmonjas@mpc.uva.es)

## Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo

### University Students' Perceptions of a Formative Assessment in the Teamwork

Sonia Asún Dieste \*

Marta Rapún López

M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín

Universidad de Zaragoza, España

El trabajo en equipo es una competencia muy valorada en el contexto laboral. No obstante, se reconoce como deficitaria en la formación inicial universitaria. Este artículo muestra las percepciones de los estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa y compartida de la competencia de trabajo en equipo, implementada durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, en el tercer curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. El objetivo fue mejorar la competencia del trabajo en equipo y explorar las percepciones de los estudiantes. Tras la implementación de la experiencia se realizó un estudio cualitativo en el que se preguntó a 120 estudiantes mediante entrevistas semiestructuradas. Los resultados mostraron la eficacia de la evaluación formativa y compartida para elevar los niveles de implicación durante el trabajo en equipo, mejorar el desarrollo de la competencia y reconocer sensaciones de justicia en la calificación; si bien, también se evidenció la complejidad inherente a las relaciones interpersonales durante los trabajos en equipo, la necesidad de mayor apoyo docente ante los conflictos de grupo, la generación de clima negativo para el aprendizaje en determinados perfiles de grupos y alguna incoherencia sobre las negociaciones de la calificación.

**Palabras clave:** Educación superior; Aprendizaje activo; Evaluación formativa; Evaluación del estudiante; Retroalimentación; Cooperación educacional.

Teamwork is one of the most highly valued skills in future professionals who will be incorporated into the employment context. However, it is recognized how deficient it is in Higher Education. This article shows the students' perceptions about a formative and shared assessment of the teamwork competence produced during the 2016-2017 and 2017-2018 years in the Faculty of Health and Sports Sciences at the University of Zaragoza. The aim was to improve the teamwork and explore students' perceptions. After implementing a formative assessment we carried out a qualitative study in which we asked 120 students by semi-structured interviews. The results showed the effectiveness of formative and shared assessment to raise the levels of responsibility, the development of the teamwork and feeling of justice in the marks; but, it was also suggested the complexity inherent at interpersonal relationship skills during the team work, the need for greater teaching support in group conflicts, the creation of a negative climate for learning in particular group profiles and some inconsistencies in the negotiation of the marks.

**Keywords:** Higher education; Active learning; Formative assessment; Student evaluation; Feed-back; Educational cooperation.

---

\*Contacto: [sonasun@unizar.es](mailto:sonasun@unizar.es)

## 1. Introducción

El desarrollo de competencias en los estudiantes de Educación Superior está siendo una cuestión prioritaria de estudio en todas las universidades con sistemas de calidad en proceso. En este sentido se ambiciona también la calidad de la competencia de los estudiantes en el trabajo en equipo, así como, de la valoración que los profesores realizan de la misma. No resulta extraño encontrar, entre los diseños de asignaturas, actividades de trabajo en grupo que, normalmente, los profesores someten a evaluaciones finalistas. Sin embargo, es menos frecuente encontrar literatura versada en cómo acometen la evaluación del desarrollo de la competencia del trabajo en equipo los profesores de universidad que priorizan una evaluación formativa con propósitos de aprendizaje y no, únicamente, de calificación. En este estudio se presentan los resultados de la aplicación de una evaluación formativa del trabajo en equipo, que fue implementada durante dos cursos académicos, que priorizó el aprendizaje y que aportó datos sobre las percepciones de los estudiantes.

## 2. Revisión de literatura

### 2.1. Las competencias en la formación universitaria

Como se pone de manifiesto en la numerosa bibliografía actual sobre Educación Superior, la implantación del sistema ECTS no solo ha supuesto una transformación de la estructura organizativa universitaria, sino también, de los diseños curriculares y su implementación. Entre las distintas declaraciones institucionales a propósito de la convergencia europea sobre Educación Superior, la de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000), incide en la necesidad de una formación integral para el individuo, más allá de la mera formación profesional en una determinada disciplina. Como consecuencia de ello, en los estudios e informes que se derivaron para dotar de consistencia teórica al reto que se le planteaba a los países, como fue el informe Tuning (González y Wagenaar, 2003), queda patente el compromiso de considerar los títulos universitarios en términos de resultados de aprendizaje y, particularmente, en términos de competencias, siendo ambos los que constituyen el núcleo central de la programación docente universitaria en la actualidad. A partir de esta concepción las competencias para la formación universitaria se organizan en dos grandes bloques: (1) *competencias específicas* de cada área temática, definidas como destrezas y conocimientos relativos a la disciplina concreta; (2) *competencias genéricas* o *transversales*, caracterizadas por ser comunes a cualquier titulación, como la capacidad de aprender, de tomar decisiones, de diseñar proyectos, etc., y estrechamente ligadas a las actuales demandas sociales y laborales (Michavila, Martínez, Martín-González, García-Peñalvo y Cruz-Benito, 2016). A su vez, las *competencias genéricas* se diferencian en: (1) *instrumentales* (habilidades cognoscitivas y capacidades metodológicas de adaptación al entorno, destrezas tecnológicas y lingüísticas); (2) *interpersonales* (capacidades individuales relativas a la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica); y (3) *sistémicas* (destrezas y habilidades que conciernen a los sistemas como totalidad).

A pesar del escaso desarrollo de estudios relacionados con las competencias transversales y su evaluación, se han publicado algunos trabajos como el de De Miguel (2005), en el que las modalidades de enseñanza se desglosan en relación con el desarrollo de competencias y su evaluación; igualmente, el estudio de Villa y Poblete (2007), en el que se establecen



niveles de competencias genéricas para facilitar el planteamiento de actividades de aprendizaje, así como, su evaluación; y más recientemente, se publican interesantes estudios que abordan este objeto de conocimiento (eg.: Clemente y Escribá, 2013; Martínez-Clares y González-Morga, 2018). No obstante, el ámbito de la innovación docente ha sido el más prolífero al respecto, produciendo y desarrollando proyectos (e.g. Pastor del Pino et al, 2017), a partir de grupos de profesores inquietos por la temática.

### ***2.2. La evaluación formativa como evaluación de competencias***

De los tipos de evaluación expuestos por Utha (2015), a saber: evaluación sumativa, evaluación continua sumativa o evaluación continua formativa, comienza a expandirse la idea de que si se desea avanzar en la evaluación de competencias no resulta útil una simple evaluación sumativa, o evaluación continua sumativa, pues ambas adolecen de la deseable potencia de la función formativa en la Universidad. Diversos autores coinciden en que la evaluación debería tener un carácter formativo y continuo (Brockbank y Mc-Gill, 2006; Denton, 2014; Ibarra y Rodríguez-Gómez, 2010); asimismo, ratifican que este tipo de evaluación consigue elevar las calificaciones de los estudiantes, en relación a otros itinerarios o modelos de evaluación menos formativos, lo que parece evidenciar un mayor efecto de aprendizaje (Lizandra, Valencia, Atienza y García, 2017). Igualmente, se considera que la evaluación llevada a cabo únicamente por el profesor, heteroevaluación, sería menos coherente con la filosofía de la programación por competencias que la coevaluación, autoevaluación u otras fórmulas de evaluación pactada, negociada y compartida con los estudiantes (Bain, 2005; Boud y Falchikov, 2007; Brown y Glasner, 1999; López-Pastor, Pintor, Muros, y Webb, 2013). Se reconoce también que estas formas de evaluación presentan numerosas ventajas respecto de la implicación del alumnado y de su percepción sobre el aprendizaje (Carless, 2006; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015). Romero, Fraile, López y Castejón (2014) obtuvieron en su estudio que a pesar de que para los alumnos la evaluación formativa suponía una mayor carga de trabajo, su satisfacción general era alta con el proceso y los aprendizajes conseguidos; a su vez, encontraron diferencias significativas en el rendimiento a favor de la evaluación formativa y continua en relación al examen final.

### ***2.3. La competencia de trabajar en equipo***

La competencia de trabajo en equipo, motivo en concreto del presente trabajo, se revela como un elemento importante, no solo como tal competencia, sino porque lleva consigo las capacidades de organización y gestión primordiales para los empleadores (Sánchez-Elvira, López-González y Fernández-Sánchez, 2010).

En el proyecto Tuning esta competencia transversal se asocia a las habilidades de dirección, liderazgo y relación interpersonal. La competencia de trabajo en grupo se relaciona con todos los mecanismos que se ponen en marcha cuando se tiene que desarrollar una tarea, en la que se activan acciones de intercambio de ideas, interacción, colaboración y diálogo, de manera conjunta. También capacidades interpersonales como las que menciona Domingo (2008): “negociación, consenso, respeto, capacidad para comprender los puntos de vista de los demás, argumentar estructuradamente y de forma lógica y coherente los propios, expresarse con corrección, criticar sin herir, etc...” (p.232).

Sánchez-Elvira et al. (2010), a partir de documentos de la UNED, desglosan la competencia de trabajo en grupo en habilidades para coordinarse con el trabajo de otros; negociar de forma eficaz; la mediación y resolución de conflictos; coordinar grupos de trabajo; de liderazgo.

Trabajar en grupo no consiste en la suma de tareas individuales enlazadas y con un formato final conjunto, si no en un proceso cuyo resultado es mucho más que la suma de las partes. Se necesita en opinión de Prieto, Alarcón y Fernández (2018) un objetivo común, relaciones interpersonales simétricas y recíprocas y la posibilidad de obtener una recompensa común en la resolución de la tarea. Efectivamente, se constata que en ocasiones el trabajo en grupo, más que una puesta en común y un aprendizaje colaborativo, negociado, coordinado, mediado..., es la suma de varias tareas que luego se funden en una producción única. Esto nos permite hacer una importante diferenciación entre el concepto de trabajar en grupo (varias personas tienen un objetivo que han de conseguir en conjunto), y trabajar en equipo (Domingo, 2008), donde el proceso de conseguir la tarea es en determinadas condiciones de interacción e implica todas las habilidades descritas, siendo esta última, la concepción con la que nos posicionamos.

Para Scallon (2004), el trabajo en equipo ha sido una de las competencias genéricas que los profesores universitarios han pretendido desarrollar con cierta asiduidad; pero, con frecuencia, no se ha tenido en cuenta el proceso y el aprendizaje de las habilidades necesarias de los estudiantes para conseguir una óptima cooperación. Como indicaba Zabalza (2012), “enseñar” una competencia y “emplear” las competencias son cosas distintas. Diversos autores (eg: Sánchez Elvira et al., 2010; Zabalza, 2012), han ayudado a operativizar la programación, desglosando las competencias en subcompetencias, organizándolas a modo de mallas; diseñando actividades de asimilación y evaluación; y analizando sus distintas lógicas internas para su secuenciación.

En cuanto a la investigación sobre la competencia de trabajo en equipo se ha enfocado en gran medida a cómo mejorar el resultado final de la tarea encomendada y a aspectos relacionados con las calificaciones, pues éstas reflejaban resultados individuales más que del grupo (Howe, 2011). Autores como Morales (2008) o Pérez-Pueyo, Hortigüela y Hernando (2013), han propuesto sistemas de reparto de notas para la calificación de los trabajos en equipo, en un intento de elevar la implicación y mejorar la justicia en la calificación; y otros, han defendido la idoneidad de que se integren valoraciones de profesores y estudiantes, mediante procesos de autoevaluación y co-evaluación (Proulx, 2009).

#### ***2.4. Diseños de evaluación formativa para abordar la competencia de trabajo en equipo***

La implementación de los diseños docentes que se realizan con el objeto de alcanzar eficacia en el desarrollo de la competencia de trabajo en equipo, requiere abordar con urgencia dimensiones funcionales, cognitivas y afectivas durante el proceso, en la misma medida que calificar los resultados de la producción teórica o práctica del equipo de estudiantes.

Al mismo tiempo, resulta imprescindible que en estos diseños se constituyan las bases para formular indicadores de nivel que puedan ser comprendidos y elaborados conjuntamente

(González y Wagenaar, 2003). Y utilizar dichos indicadores en un proceso de evaluación continua formativa que se implemente durante el desarrollo del trabajo en equipo.

Por tanto, convendría que la programación de esta competencia se diseñase en los planes con indicadores de nivel consensuados, a nivel funcional, cognitivo y afectivo, y de fácil comprensión y aplicación por parte del equipo de profesores; resultaría óptimo igualmente, establecer gradaciones de la competencia en todos los cursos de los diferentes títulos de la formación universitaria, si bien, el desarrollo de esta competencia genérica deberá formar parte, irremediablemente, del aprendizaje a lo largo de la vida, tal y como propone la declaración de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000).

En este estudio se intenta profundizar en las percepciones de estudiantes universitarios de tercer curso de Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de Zaragoza sobre su aprendizaje de la competencia de trabajar en equipo tras la aplicación de una evaluación continua formativa y compartida. Durante la misma se realiza un diagnóstico inicial del perfil funcional, cognitivo y afectivo del equipo y se propicia la autorregulación de este perfil durante el proceso, mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Igualmente, se comparte y se dialoga sobre el sistema de calificación final del trabajo.

### **3. Método**

#### ***3.1. Enfoque metodológico***

Se realizó un estudio de diseño cualitativo (Creswell, 2011) basado en la fenomenología pues se intentó describir y entender el fenómeno desde las experiencias individuales y subjetivas de cada uno de los participantes expuestos al proceso de una evaluación continua formativa y compartida, tomando conciencia no solo de los fenómenos sino también del modo en que se presentaron y constituyeron los mismos (Aguirre-García y Jaramillo-Echeverri, 2012).

#### ***3.2. Categorías de análisis***

Inicialmente se establecieron tres áreas de observación sobre las que se sustentaron las preguntas de las entrevistas semiestructuradas. La primera fue *Percepciones y significados sobre el trabajo en equipo en la educación superior*, la segunda fue *Experiencias vivenciadas en la evaluación formativa del trabajo en equipo* y la tercera, *Percepciones sobre el sistema de calificación implementado en el trabajo en equipo*. Sobre dichas áreas, que se obtuvieron a partir de la literatura y anteriores trabajos de campo (Strauss y Corbin, 2002) realizados por las autoras, surgieron las categorías y datos que se exponen en los resultados.

#### ***3.3. Selección de participantes***

El estudio tuvo lugar en el tercer curso de Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de Zaragoza, en el Campus de Huesca, concretamente en la asignatura de *Diseño y Evaluación en la enseñanza de la actividad física y del deporte*, durante los cursos académicos 2016-2017 y 2017-2018.

Participaron un total de 82 estudiantes de los 127 matriculados en la asignatura durante los dos cursos. Todos ellos se acogieron a la modalidad oficial de evaluación continua, y aceptaron participar en la evaluación continua formativa y compartida, comprometiéndose

a involucrarse en una experiencia de buena práctica hasta el final del proceso, y responder a las entrevistas previstas. Los participantes fueron 62 hombres, y 20 mujeres con edades comprendidas entre los 20 y 32 años, siendo menores de 22 años el 83% de los alumnos y mayores de esa edad el 17%.

El estudio se enmarcó en el seno de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida y ha sido reconocida por la Universidad de Zaragoza a través de los proyectos de innovación (PIDUZ\_16\_386) y (PIDUZ\_17\_396), siendo únicamente financiado en su segundo año de implementación y registro de datos.

### 3.4. Instrumento

Se utilizaron entrevistas semiestructuras que permitieron obtener flexibilidad en las respuestas. Durante el primer curso se realizaron de forma escrita y durante el segundo curso, se realizaron a través de un formulario Google Drive, intentando llegar a un mayor número de respuestas que recogiesen las experiencias, significado y comprensión de los estudiantes en torno a la evaluación formativa en el trabajo en equipo (Patton, 1990), así como respuestas dirigidas a la temática concreta que experimentaron.

### 3.5. Trabajo de campo

Al inicio de la asignatura de cada uno de los cursos se explicó cómo se realizaría la evaluación continua y formativa de un proyecto, en el que los estudiantes debían trabajar en equipo cooperando, con el fin de defenderlo al final del proceso ante un tribunal de profesores y sus propios compañeros de clase. Se presentó el proyecto a los estudiantes, en el primer día de clase de cada uno de los cursos, y se les planteó la posibilidad de acogerse al sistema de evaluación continua formativa y compartida propuesto, así como, participar al final de curso en las entrevistas semiestructuradas para la recopilación de datos sobre sus percepciones.

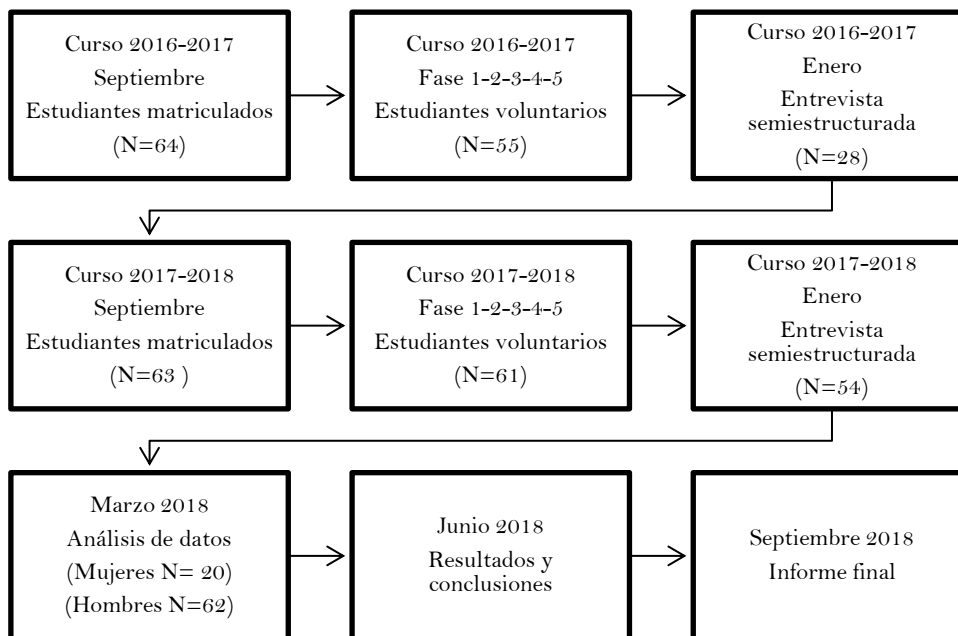


Figura 1. Esquema del estudio  
Fuente: Elaboración propia.

Todos los asistentes aceptaron la propuesta (N=127), por lo que se realizaron actividades de evaluación continua formativa y compartida orientadas a la mejora y valoración del trabajo en equipo, durante cinco seminarios y dos tutorías, a los que asistieron los alumnos con su equipo de trabajo, que previamente habían elegido de forma libre, con la única condición de que fueran equipos de aproximadamente 14 personas. El proceso se estructuró en 5 fases que se repitieron en cada uno de los cursos (figura 1).

En la fase 1 se realizó, al inicio de la asignatura de cada uno de los cursos, una autoevaluación diagnóstica sobre el perfil del grupo en su nivel de competencia de trabajo en equipo, a partir de una adaptación de las aportaciones de Pastor del Pino et al (2017), para el establecimiento de niveles de competencia en el trabajo en equipo (figura 2).

	<i>Excelente</i>	<i>Admirable</i>	<i>Adquirido</i>	<i>En vía de adquisición</i>
<b>Acepta y cumple las normas</b>	Propone normas y vela por su cumplimiento	Participa en la construcción de normas	Acepta las normas	Cuestiona las normas para adaptarlas a sus intereses y/o no acepta las normas
<b>Contribuye al establecimiento y aplicación de los procesos del trabajo en equipo</b>	Contribuye de modo excelente al establecimiento y aplicación de los procesos del trabajo en equipo	Contribuye de modo adecuado al establecimiento y aplicación de los procesos del trabajo en equipo	Contribuye poco al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo en equipo	No contribuye al establecimiento y aplicación de los procesos de trabajo en equipo.
<b>Actúa constructivamente para afrontar los conflictos de grupo</b>	Actúa de manera excelente al afrontar constructivamente los conflictos de grupo	Actúa de manera adecuada intentando resolver positivamente los conflictos	Actúa algo en los conflictos pero la crítica y el enfado son más frecuentes que el intento de resolver	No actúa ante los conflictos o lo hace de modo muy destructivo.
<b>Con su forma de comunicar y relacionarse contribuye a la cohesión de grupo</b>	Escucha y valora las opiniones de los demás incitando a todos a la participación	Siempre escucha y valora para llegar a un consenso entre todos	Casi siempre escucha y valora aunque a veces aporta más cuestiones negativas que positivas	Solo tiene en cuenta las valoraciones que están cerca de sus intereses y/o ni escucha ni valora

Figura 2. Rúbrica elaborada para la autoevaluación en el trabajo en equipo  
Fuente: Adaptado de Pastor del Pino et al. (2017).

En la fase 2 se debatieron algunos elementos clave en el trabajo en equipo, como la definición de tareas y funciones, asignación de roles y normas, definición de objetivos, comunicación y responsabilidad. Además, se mostraron dos sistemas para calificar el trabajo en equipo mediante el reparto de la calificación para cada uno de los miembros del grupo a partir de lo planteado por Morales (2008): sistemas basados en el reparto de puntos en función de la contribución de cada miembro del equipo y sistemas basados en la evaluación mutua de todos los miembros del equipo de trabajo. Cada equipo se decantó por el sistema que consideró más útil y justo, diseñando todos los equipos sistemas basados en la evaluación mutua mediante rúbricas o escalas numéricas.

En la fase 3 (seminario 4) se realizó una autoevaluación y evaluación entre iguales mediante una escala de clasificación ordinal (tabla 2) para reconocer el estado del equipo hasta ese momento y dialogar sobre los posibles problemas o dificultades encontradas, buscando mejoras y regulando el proceso.

	Nombre alumno			Compañero 1			Compañero 2			Compañero 3		
	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre	Nunca	A veces	Siempre
1.- He aceptado y cumplido las normas de funcionamiento del grupo, motivando, mostrado respeto y apoyo hacia sus miembros.												
2.- He asistido y participado activamente en las clases, reuniones y debates internos del grupo.												
3.- He desempeñado el rol asignado a partir de las competencias del trabajo en equipo												
4.- He realizado positivamente mi parte del trabajo y en los plazos acordados por el grupo. (teniendo en cuenta que su labor y actitud condicionan la de los demás y el resultado final)												
5.- He identificado las pautas de funcionamiento de un equipo y he aportado propuestas para la elaboración y aplicación de los métodos y procedimientos de trabajo cooperativo en el grupo.												

Figura 3. Instrumento para la autoevaluación y coevaluación del trabajo en equipo  
Fuente: adaptado de Pastor del Pino et al. (2017).

En la fase 4 (seminario 5) se repitió la autoevaluación realizada en la fase 1 y la evaluación entre iguales de la fase 2.

La fase 5 se realizó durante la última semana de clase. Se llevó a cabo la exposición y defensa del proyecto, otorgando el tribunal de profesores una calificación al resultado del proyecto trabajado en equipo. A partir de esta calificación del tribunal, los estudiantes otorgaron una nota individual para cada uno de los miembros integrantes del equipo.

Finalmente, respetándose el anonimato de todos los participantes, se realizó la entrevista semiestructurada en cada uno de los cursos respondiendo 28 estudiantes durante el curso 2016-2017 y 54 estudiantes durante el curso 2017-2018 (N=82).

### 3.6. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se realizó en primer lugar un microanálisis, codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva basados en la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002); el método comparativo constante fue la técnica utilizada para la codificación (Flick, 2004) con la ayuda del software de investigación cualitativa NVivo 8.0.

## 4. Resultados

Los resultados obtenidos del análisis cualitativo de los datos mostraron la emergencia de tres categorías principales en las percepciones de los estudiantes sobre la aplicación de una evaluación formativa en el trabajo en equipo. En primer lugar, se hallaron los significados que de manera general los estudiantes atribuyeron a los trabajos en equipo.

En segundo lugar, se posicionaron con respecto a la experiencia vivida sobre la aplicación de una evaluación formativa para mejorar el trabajo en equipo. Y, finalmente, aludieron a determinadas creencias sobre el sistema de calificación mediante la negociación y el pacto entre los propios estudiantes que trabajaron en equipo.

#### 4.1. Significados que los estudiantes atribuyeron a los trabajos en equipo

Cuatro significados fundamentales atribuyeron los estudiantes a los trabajos en equipo (figura 2). Dos de ellos fueron de tendencia positiva, uno, de tendencia negativa y, otro, interpretable según el contexto.

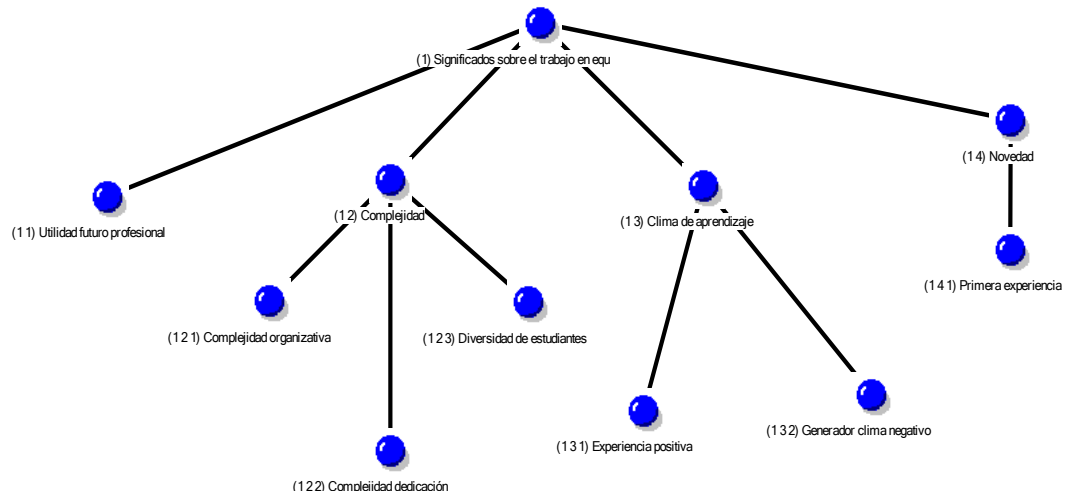


Figura 4. Significados que los estudiantes atribuyeron al trabajo en equipo  
Fuente: Elaboración propia.

Comenzando por los significados de tendencia positiva, resaltaremos que una parte de los estudiantes consideraron que la realización de trabajos en equipo es un acierto en la Educación Superior, reconociendo su utilidad para el futuro profesional inmediato.

*Considero importante el saber trabajar en equipo pues en la mayoría de los trabajos es imprescindible.* (Section 0, Paragraph 142, 101 characters)

Igualmente, aunque de forma aislada, se encontraron estudiantes que no habían tenido experiencias previas en trabajos en equipo, por lo que el significado que le atribuyeron los estudiantes al mismo fue el de la novedad. En efecto, esto nos conduce a pensar que el trabajo en equipo en la educación superior no es una práctica tan extendida como en realidad nos parece. Bien es cierto, que esta novedad es entendida por los estudiantes como una referencia positiva; una referencia que parece conferir valor a la formación del estudiante.

*El hecho de trabajar en equipo ha sido bastante nuevo para mí.* (Section 0, Paragraph 7, 62 characters)

Por el contrario, las apreciaciones de los estudiantes centradas en significados de tendencia negativa fueron abundantes y se ciñeron a la complejidad. En su opinión, no resulta sencillo realizar trabajos en equipo, sino que más bien les parece complejo. Aludieron a la complejidad organizativa y la complejidad de la dedicación; así como, a la complejidad por la diversidad de perfiles de responsabilidad, personalidad y liderazgo.

*Creo que hay gente que toma exceso de responsabilidades cuando nadie se lo ha otorgado, también hay gente que le pone pegas a todo.* (Section 0, Paragraph 158, 188 characters)

Y, finalmente, otro significado que otorgaron al trabajo en equipo fue el centrado en la idea del clima de aprendizaje. Mientras que los estudiantes, en bastantes casos, asocian el trabajo en equipo a experiencias con buen clima de aprendizaje, en algún caso, se defiende con rotundidad que el trabajo en equipo es generador de clima negativo y de tensión, nada favorecedor del aprendizaje.

*...hace que los alumnos tengan que tragar gente y trabajo que no quieren, por lo que más que constructivo es destructivo, creándose tensiones y mal ambiente de trabajo durante 4 meses.* (Section 0, Paragraph 57, 226 characters)

#### 4.2. La experiencia vivenciada con la aplicación de evaluación formativa para mejorar el trabajo en equipo

Con respecto a la experiencia vivenciada se encontraron tres categorías principales: la importancia que los estudiantes le atribuyeron al rol del docente, la efectividad de la evaluación formativa en la evolución de la responsabilidad y la dificultad manifestada con respecto a la evaluación entre iguales (figura 5).

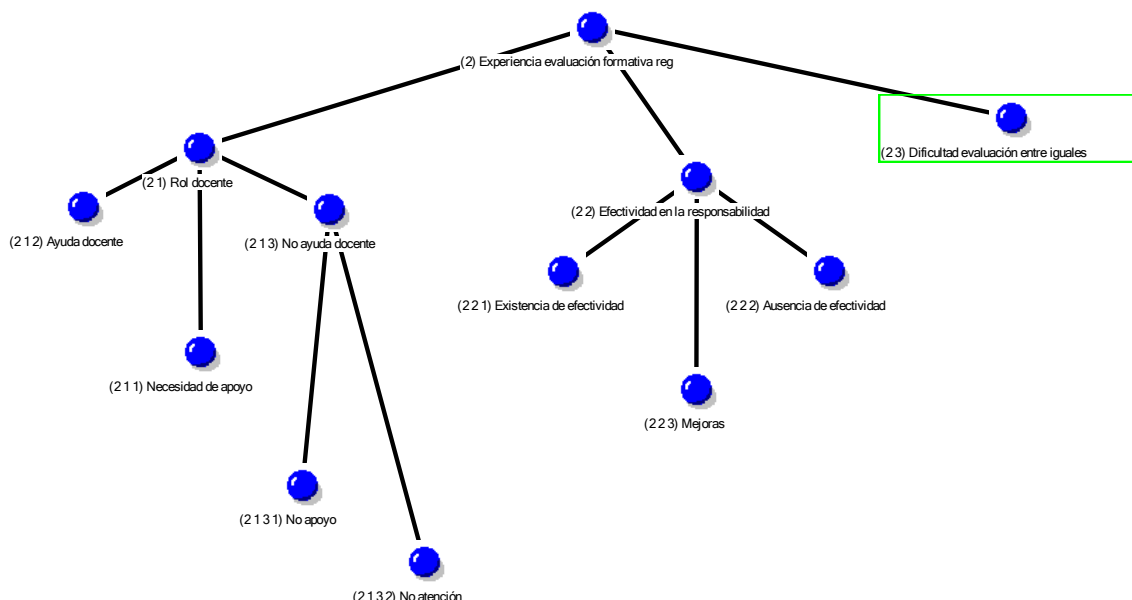


Figura 5. Experiencia vivenciada con la aplicación de una evaluación formativa para mejorar el trabajo en equipo  
Fuente: Elaboración propia.

La existencia de efectividad en la responsabilidad fue sin duda la aportación más firme de los estudiantes. Fueron innumerables las alusiones de los estudiantes a conceptos de interés formativo. Expusieron la idea de la eficacia en el aprendizaje, considerando que la experiencia aportaba aprendizaje organizativo, madurez en la asunción de compromisos, seguridad y saber hacer ante otras personas del grupo; igualmente, aludieron a la mejora de su formación en convivencia durante el trabajo en equipo, considerando haberse implicado en asuntos de resolución de conflictos, tolerancia, aceptación de ideas de otros y acuerdos; y, finalmente, aludieron a la mejora de la formación en cooperación, como el



compromiso con los demás, la atención a las repercusiones, el sentirse parte importante del grupo y la importancia de la participación de todos para conseguir el éxito.

No obstante, también plantearon algunas posibles mejoras y expresaron que era necesario que los estudiantes tuviesen ciertos niveles previos de motivación y responsabilidad, ya que sin ello, la experiencia del trabajo en equipo con evaluación formativa no surtía efecto alguno en la responsabilidad de los estudiantes.

Destacamos como idea importante y, a considerar en futuros estudios, la exigencia que plantearon los estudiantes sobre la necesidad del apoyo del profesor. Lo entendieron como esencial y, curiosamente, las necesidades de los estudiantes ante este asunto fueron diferentes. Mientras algunos grupos parecieron conformarse con el apoyo realizado por el profesor, en otros casos, consideraron fundamental que este apoyo fuese más elevado; sobre todo, cuando los equipos padecieron conflictos serios. Merecería la pena insistir en el estudio del rol del profesor y sus funciones durante el desarrollo de los trabajos en equipo con implementación de evaluación formativa, dado que el requerimiento diferenciado por parte de los estudiantes, queda sin duda patente en este estudio.

*...no digo que no sea correcto, pero propongo más apoyo en la gestión del grupo por parte del profesorado.* (Section 0, Paragraph 68, 103 characters.)

*No fomentan el trabajo en grupo y se lavan las manos cuando un grupo tiene problemas.* (Section 0, Paragraph 16, 85 characters.)

Finalmente, se destacó la idea de que la evaluación formativa había ayudado a la efectividad para la mejora de responsabilidad, pero la idea de utilizar un instrumento de evaluación entre iguales como instrumento de evaluación formativa para mejorar el trabajo en equipo no estuvo exento de dificultad para los estudiantes. Los estudiantes señalaron dificultades afectivas cuando debieron posicionarse, valorando positiva o negativamente la conducta de sus compañeros, durante la realización del trabajo en equipo; por ello, expresaron preferir los instrumentos de autoevaluación.

*...Con la coevaluación no me gusta poner nota a mis amigos, me cuesta separar lo afectivo, a mí me gustaría que las personas fuésemos honestas y reconociésemos lo que ha hecho cada uno.* (Section 0, Paragraph 32, 185 characters)

### **3. Creencias de los estudiantes sobre el sistema de calificación pactado en equipo**

Con respecto a las creencias de los estudiantes sobre el sistema de calificación elegido y pactado previamente por el equipo (figura 4) quedó claro el posicionamiento mayoritario de los estudiantes. Consideraron que resultó útil para la responsabilidad y la justicia en la calificación,

*Útil si, ya que cada uno obtendrá la nota que merece en función del trabajo que haya realizado.* (Section 0, Paragraph 202, 32 characters)

Pero, no fueron pocos los que señalaron problemas de desigualdad en el esfuerzo por parte de los estudiantes y la dificultad extrema de plasmarlo en una calificación; así como, los que expresaron sensaciones de injusticia en la calificación por las diferentes percepciones de esfuerzo referidas a uno mismo y a los demás. Destacar también la idea aislada pero curiosa de un estudiante, que percibió incoherencia en recibir una calificación individual tras haber realizado un trabajo en equipo en el que se presupone un objetivo y un resultado común; y, por último, alguna apreciación de mal ambiente o sensación negativa que el

reparto de la calificación generó entre los miembros del propio grupo, por diferencias de percepción en la participación.

*Sí, pero la gente que menos ha participado, va a seguir calificándose de más, lo que seguirá afectando positivamente a su nota.* (Section 0, Paragraph 192, 81 characters)

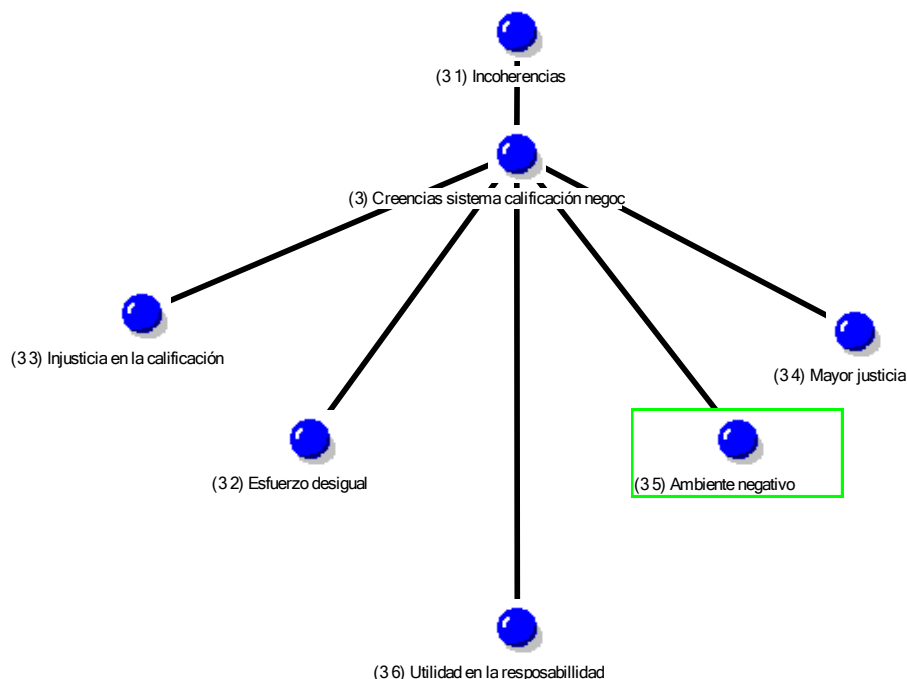


Figura 4. Creencias de los estudiantes sobre el sistema de evaluación pactado en equipo  
Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión y conclusiones

El aprendizaje basado en competencias constituye hoy en día el núcleo central de la programación docente en Educación Superior. Sin embargo, a pesar de las directrices europeas sobre la importancia de la formación integral del individuo recogidas en la Declaración de Lisboa (Parlamento Europeo, 2000), todavía se siguen desarrollando más las competencias que definen el perfil profesional que las genéricas (Chica, 2011). En este sentido, para nuestro alumnado, la experiencia realizada para desarrollar la competencia de trabajo en equipo, considerada competencia transversal o genérica, ha supuesto una novedad. Siendo que se encuentran en el tercer curso del Grado, es un aspecto que hay que valorar y reflexionar, ya que si se considera necesario aprender a trabajar en equipo, tal vez sea interesante empezar a desarrollar esta competencia desde los primeros cursos.

La individualidad laboral ha quedado relegada a un segundo plano frente al trabajo en equipo. Según Hollenbeck et. al., (2004) desde los años 80 comenzó a tener importancia esta manera de trabajar, extendiéndose rápidamente a partir de los años noventa (Park et. al. 2005). Nuestros estudiantes han mostrado estar sensibilizados al respecto ya que han valorado la importancia de aprender a trabajar en equipo para su futuro laboral, aunque, inciden en la complejidad a la hora de realizar el trabajo propuesto debido a dificultades

encontradas en cuanto a la organización, las horas requeridas de dedicación y la diversidad de perfiles entre los compañeros.

Respecto a la complejidad, la opinión de los estudiantes coincide con lo señalado por Cardona y Wilkinson (2006), los cuales indican que para que el trabajo sea eficaz son necesarias una serie de capacidades para saber organizarse y gestionar el tiempo, aceptar la opinión de los demás, proponer ideas, adaptarse, etc. Los conflictos más comunes que surgen entre el alumnado al realizar un trabajo en equipo fueron analizados por Del Canto et al. (2009), habiendo encontrado como principal problema el nivel de implicación de cada miembro del equipo. No todos los estudiantes se esfuerzan de la misma manera, sin embargo, en general, todos obtienen la misma calificación. En este sentido, Cuadrado et al. (2012) señalan que cuando la calificación es la misma para todos se corre el riesgo de que algún alumno no se implique en la tarea y se beneficie del trabajo de los demás. En esta línea, varios estudios han intentado introducir la autoevaluación y la coevaluación como herramientas para el reparto de la calificación individual en el trabajo grupal, aportando diferentes sistemas para facilitar el reparto de la nota (Goldfinch y Raeside, 1990, Jiménez 2006, Morales, 2008).

En nuestro estudio, el profesorado decidió que la calificación individual fuese pactada entre los miembros del equipo y para ello se mostró a los estudiantes dos sistemas para el reparto de la calificación propuestos por Morales (2008). Al finalizar la experiencia, los alumnos indicaron la utilidad de haber elaborado previamente y bajo consenso el sistema de reparto de la calificación, utilizando rúbricas o escalas elaboradas por cada equipo. Por tanto, el trabajo realizado en los seminarios para desarrollar la responsabilidad personal y social en el trabajo grupal, y la sensibilización sobre su repercusión en la calificación final, fue positivo y enriquecedor. Sin embargo, el cambio de la evaluación del equipo con la evaluación individual de sus miembros, tal y como proponían Cuadrado et al. (2013), para solventar el problema citado anteriormente respecto a los alumnos que no se implican en la tarea, no se zanjó totalmente. Algunos alumnos continuaron mostrando su descontento respecto a la desigualdad en el esfuerzo, e indicaron que de todas formas, aquellos alumnos con un bajo nivel de implicación iban a conseguir una calificación superior a la que se merecían, debido a su falta de responsabilidad en el momento de autoevaluarse.

Tal y como advertían Canto et al. (2009), el nivel de motivación y ambición de los estudiantes es diferente, por lo que es necesario trabajar la responsabilidad personal y social en el trabajo en equipo, para que cada alumno sea capaz de aceptar el trabajo realizado, y sea consecuente y justo consigo mismo y con los demás. Siendo esto último fundamental, ya que un mal estudiante podrá librarse de trabajar en un trabajo grupal pero, posteriormente, cuando se incorpore al mundo laboral, si no cumple con sus responsabilidades sufrirá serias consecuencias (Kaufman, Felder y Fuller, 2000). Nuestros resultados señalan una mejora reconocida en el aprendizaje, la implicación y la justicia, si bien, se siguen detectando algunos inconvenientes en la percepción y valoración del esfuerzo y la participación ajenos.

Algunos autores definen el trabajo en equipo como “la pedagogía de la democracia” permitiendo la preparación del estudiante como ciudadano (Cuadrado et al, 2012). Y es que entre otras cosas, en la vida hay que tomar decisiones y ser capaz de discernir entre lo personal y lo profesional. En este sentido, a los estudiantes les ha resultado complicado dejar de lado lo personal para evaluar el trabajo realizado por cada uno de sus compañeros.

Aunque en alguno de los casos no hayan sido capaces de ser justos debido a la amistad, el simple hecho de haber tenido que reflexionar y valorar, quizás les haya preparado para en un futuro ser capaces de asumir la responsabilidad personal que les sea requerida.

Por otro lado, ha surgido un interesante debate respecto al papel del profesorado en el trabajo en equipo. Algunos estudiantes muestran la necesidad de una mayor implicación del profesorado para poder resolver posibles problemas y conflictos. ¿El docente ha de ser el guía o tiene que intervenir? Hemos visto que no es sencillo trabajar en equipo. Los alumnos señalaban la dificultad de tener que realizar un trabajo con compañeros con diferentes inquietudes y con los que quizás no querían colaborar. Aunque hay que tener presente que uno de los principales objetivos es desarrollar la responsabilidad personal y social entre los miembros del equipo, y que para ello tienen que ser ellos los que aprendan a trabajar de este modo, organizarse y regularse, utilizando para ello las herramientas aportadas por el docente, tal vez en determinadas ocasiones y en función del grupo, sea necesario que el profesor intervenga para ayudarles a resolver conflictos.

En base a todo lo comentado anteriormente y a los resultados obtenidos, señalar que nos encontramos ante una experiencia compleja, de aspectos controvertidos y que atañe a relaciones esencialmente humanas como son las basadas en habilidades interpersonales e intrapersonales de muy difícil captación y manejo. La competencia de trabajo en equipo engloba a la persona en todas sus dimensiones, como ser autónomo y social, y ubica a los estudiantes en un proceso formativo verdaderamente enriquecedor.

En conclusión, destacar que el desarrollo de la competencia genérica relacionada con el trabajo en equipo fue reconocido por los estudiantes como útil para su futuro laboral.

Igualmente, a pesar de la complejidad percibida por los universitarios en el trabajo de equipo realizado durante la “buena práctica”, la satisfacción y el reconocimiento del aprendizaje, la convivencia y la cooperación en procesos tan importantes como la organización, la toma de acuerdos, la resolución de conflictos, la responsabilidad, la asunción de consecuencias y la maduración personal fueron, sin lugar a dudas, cuestiones altamente formativas para los estudiantes, y efectivamente, esenciales en la formación de un buen profesional durante el periodo universitario.

Los estudiantes percibieron bastante justicia en la calificación del trabajo en equipo por la implementación del reparto de la calificación con un sistema previo negociado y pactado por los propios miembros del equipo, si bien, se vislumbró un atisbo de incoherencia por la individualización de la calificación en trabajos en los que se presuponen objetivos cooperativos, solidarios y comunes.

Finalmente, señalar la limitación de los hallazgos de este estudio, al ser contextualizado en un grupo concreto y una universidad específica, no teniendo por ello la intención de generalizar ni de inferir dichos resultados a otras poblaciones o contextos. Como prospectiva para próximas experiencias, exponemos la necesidad de ahondar en la eficacia o ineficacia de los procesos de evaluación entre iguales, cuando entra en juego una posible calificación; asimismo, la necesidad de estudiar y determinar el rol del profesor en este tipo de trabajos, como podría ser, el de identificador de niveles de desarrollo de la competencia del trabajo en equipo, así como, el de orientador en el progreso de este desarrollo en los estudiantes universitarios, y mediador en los conflictos difíciles de resolver por los propios estudiantes.

## Agradecimientos

Agradecimientos a la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida por su apoyo a la fundamentación de la Buena Práctica y a la Universidad de Zaragoza por su financiación mediante la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente (PIDUZ\_17\_396).

## Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Jaramillo-Echeverri, L. G. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-74.
- Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2006). *Facilitating Reflective Learning through Mentoring and Coaching*. Londres: Kogan Page.
- Brown, S. y Glasner, A. (1999). *Assessment matters in higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38.  
<https://doi.org/10.13042/brp.2013.65202>
- Cardona, P. y Wilkinson, H. (2006). Trabajo en equipo. *Occasional Paper*, 07(10), 1-10.
- Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. <https://doi.org/10.1080/02602930600679043>
- Chica, E. (2011). Una propuesta de evaluación para el trabajo en grupo mediante rúbrica. *Escuela Abierta*, 14, 67-81.
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA: Pearson.
- Clemente, J. S. y Escribá C. (2013). Análisis de la percepción de las competencias genéricas adquiridas en la Universidad. *Revista de Educación*, 362, 535-561.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-241>
- Cuadrado, C., Fernández-López, F., Fernández-López, M., Fernández-Pacheco, C. González, D. y Lifante, I. (2012). Técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. *X Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria*. Alicante: Universidad de Alicante.
- De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. Madrid: MEC/Universidad de Oviedo.
- Del Canto, P., Gallego, I., López, J. M., Mora, J., Reyes, A., Rodríguez, E., Sanjeevan, K., Santamaría, E. y Valero, M. (2009). Conflictos en el trabajo en grupo: cuatro casos habituales. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 211-226.
- Denton, D. (2014). Using Screen Capture Feedback to Improve Academic Performance. *TechTrends. Linking Research and Practice to Improve Learning*, 58(6), 51-56.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-014-0803-0>

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Londres: Sage Publications.
- Goldfinch, J. y Raeside R. (1990). Development of a peer assessment technique for obtaining individual marks on a group project. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 15(3), 210-231. <https://doi.org/10.1080/0260293900150304>
- González Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: Propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15662>
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hollenbeck, J. R., DeRue, D. S. y Guzzo, R. (2004). Bridging the gap between I/O research and HR practice: Improving team composition, team training, and team task design. *Human Resource Management*, 43(4), 353-366. <https://doi.org/10.1002/hrm.20029>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella, V. (2015). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? *@TIC revista d' innovació educativa*, 14, 82-89. <https://doi.org/10.7203/attic.14.4170>
- Howe, R. (2011). Assessing Team work. *College documentation bulletin*, 7. Recuperado de <http://regard.cdc.qc.ca/CDC/Pages/Front/Accueil/Accueil.aspx#lisucc>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez-Gómez, G. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407. Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_16.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_16.pdf)
- Jiménez Valverde, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(5), 1-15.
- Kaufman, D. B.; Felder, R. M. y Fuller, H. (2000). Accounting for individual efforts in cooperative learning teams. *Journal of Engineering Education*, 89(2), 133-140. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2000.tb00507.x>
- Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Aienza, R. y Martos D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación en el rendimiento académico. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.7862>
- López-Pastor, V. M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative Assessment Strategies and their Effect on Student Performance and on Student and Tutor Workload: The Results of Research Projects Undertaken in Preparation for Greater Convergence of Universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Martínez-Clares, P. y González-Morga, N. (2018). Las competencias transversales en la universidad: propiedades psicométricas de un cuestionario. *Educación XX1*, 21(1), 231-262.
- Michavila, F., Martínez, J. M., Martín- González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de empleabilidad y empleo de los universitarios en España, 2015 (Primer informe de resultados)*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitario.
- Morales, P. (2008). Estrategias para evaluar y calificar el producto del equipo: cómo diferenciar las calificaciones individuales. En L. Prieto (Coord.), *La enseñanza centrada en el aprendizaje: estrategias útiles para el profesorado* (pp.151-169). Barcelona: Octaedro.
- Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de Marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

- Pastor del Pino, M. C. et al. (2017). *Guía para la integración en la docencia de la competencia 2: trabajar en equipo*. Recuperado de <http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/4100/gid2.pdf;jsessionid=57027123D8722E071990F7F2612D1877?sequence=1>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and Research Methods*. Londres: Sage.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela, D. y Hernando, A. (2013). La coevaluación intragrupal y el reparto de notas bajo un proceso de evaluación formativa. En P. Membiela, N. Casado y M. I. Cebreiros, *Experiencias e innovación docente en el contexto actual de la docencia universitaria* (pp. 285-289). Orense: Educación Editora.
- Prieto, J. R., Alarcón, D. y Fernández, C. B. (2018). Aprendizaje y evaluación de competencias en el universitario de ciencias sociales. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(1), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.8941>
- Proulx, J. (2009). *Enseigner: réalité, réflexions et pratiques*. Trois-Rivières: Cégep de Trois-Rivières.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, F. J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.9188118>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006). *Las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>
- Park, S., Henkin, A. B. y Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462-479. <https://doi.org/10.1108/09578230510615233>
- Sánchez-Elvira, A., López-González, M. A. y Fernández-Sánchez, M. V. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 12-35.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Utha, K. (2015). *Formative assessment practices in Buthanese Secondary Schools and its impact on quality of education*. Tesis doctoral. Aalborg University Denmark.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63(1), 147-170.
- Zabalza, M. Á. (2012). Las competencias en la formación del profesorado: de la teoría a las propuestas prácticas *Tendencias pedagógicas*, 20, 5-32.

## Cv de los autores

### Sonia Asún Dieste

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad

de Zaragoza. Las líneas de investigación se centran en la evaluación formativa en educación superior y educación secundaria y en la educación física. Participación en proyectos de investigación, desarrollo e innovación a nivel nacional y aportaciones científicas diversas en revistas y Congresos Nacionales e Internacionales. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Miembro de la Agencia Estatal de Investigación Científica. ORCID ID: 0000-0002-3761-2903. Email. [sonasun@unizar.es](mailto:sonasun@unizar.es)

### **Marta Rapún López**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora de Educación Secundaria en la especialidad de Educación Física. Profesora Asociada en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación se centran en la evaluación formativa en educación superior y educación secundaria y en la educación física. Participación en proyectos de investigación e innovación a nivel nacional y aportaciones científicas diversas en revistas y Congresos Nacionales e Internacionales. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Email. [mrapun@unizar.es](mailto:mrapun@unizar.es)

### **M<sup>a</sup> Rosario Romero Martín**

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Zaragoza. Profesora Titular en la Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte de la Universidad de Zaragoza. Líneas de investigación: enseñanza de la actividad física, expresión corporal y emociones en la actividad física. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCE). Miembro de AFYEC (Asociación de Profesores de Actividad Física y Expresión Corporal). ORCID ID: 0000-0002-5019-4574. Email: [rromero@unizar.es](mailto:rromero@unizar.es)



# Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior

## Perception of Graduates and Teachers on Participation in Assessment in Higher Education

Laura Cañadas \*  
María Luisa Santos-Pastor  
Francisco Javier Castejón

Universidad Autónoma de Madrid, España

La evaluación es uno de los elementos metodológicos más importantes en la enseñanza universitaria. Tras las reformas del Espacio Europeo de Educación Superior, la evaluación debe adquirir un carácter formativo para dar respuesta a las nuevas demandas. Por ello, para conocer si estos cambios están teniendo lugar, esta investigación busca: (a) conocer la percepción de egresados y profesorado respecto a los instrumentos de evaluación utilizados y la implicación del alumnado en su calificación; (b) valorar si existen diferencias entre la percepción de egresados y profesorado en estos temas; y (c) conocer si aquellos que perciben una mayor participación en los procesos de calificación también perciben una utilización de instrumentos de evaluación más variada. Participaron 491 egresados y 344 docentes de 20 Facultades de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los resultados muestran que, los egresados consideran que se utilizan en mayor medida una variedad de instrumentos de evaluación que el profesorado, siendo únicamente en los exámenes orales, los exámenes dejando disponer de documentos y los ensayos donde no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos; y (b) los egresados presentan una relación positiva entre la utilización de las formas de calificación participativas y la utilización de la mayoría de los instrumentos de evaluación, mientras que el profesorado relaciona estas formas de calificación inversamente con la utilización de exámenes.

**Palabras clave:** Educación superior; Evaluación formativa; Instrumentos evaluación; Calificación; Formación inicial del profesorado.

Assessment is one of the most important methodological elements in university teaching. After European Higher Education reform, assessment should acquire a formative perspective so it can respond to the new demands. So, in order to know if those changes are taking place, the aims of this research are (a) examine graduates' and teachers' perception on the use of assessment tools and students' grading participation; (b) analyze if there are differences between graduates and teachers perception on those topics and; (c) examine if those who perceived more participation in grading process also perceived a more varied use of assessment instruments. 491 graduates and 344 teachers from 20 faculties of Education and Physical Activity and Sport Sciences participated in the study. Results of this research show that graduates consider that a variety of assessment instruments are more widely used than teachers, only there are not statistical differences in oral exams, exams leaving documents and essays between both groups; and (b) graduates present a positive relationship between the use of participatory grading forms and the use of most assessment instruments, while teachers relate these forms of grading inversely with the use of exams.

**Keywords:** Higher education; Formative assessment; Assessment instruments; Grading; Pre-service teacher education.

---

\*Contacto: [laura.cannadas@uam.es](mailto:laura.cannadas@uam.es)

## 1. Introducción

Uno de los cambios sufridos por la universidad, en lo que a materia educativa se refiere, ha sido la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para homogeneizar el sistema universitario (González, 2006). Entre las actuaciones emprendidas dentro del EEES destaca: a) el establecimiento de titulaciones compatibles y comparables; b) la adopción de una estructura de los estudios basada en dos ciclos principales (Grado y Posgrado); c) la definición de sistemas de evaluación de la calidad de acuerdo a unos estándares internacionales; d) el establecimiento de un sistema de créditos transferibles; e) la promoción de la cooperación europea en calidad y desarrollo de criterios y metodologías comparables; y f) la promoción de la movilidad de los estudiantes, investigadores y profesores (Campbell y Van der Wende, 2000).

Entre las principales líneas de actuación dentro del proceso de convergencia, destaca la creación del “sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)” (European Communities, 2009). Este sistema tiene como objetivo facilitar el diseño, planificación y desarrollo de las titulaciones, así como el reconocimiento y convalidación entre las diferentes unidades de aprendizaje como asignaturas, módulos o materias (Comisión Europea, 2004, 2011). El ECTS es un sistema basado en el estudiante, centrado en su carga de trabajo para la consecución de los objetivos de un programa (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006). Dichos objetivos se especifican en términos de resultados de aprendizaje y de las competencias a adquirir (Comisión Europea, 2004). Por tanto, con esta nueva perspectiva, no cambia solo la estructura de las enseñanzas universitarias, sino que también se produce un cambio de mentalidad en el planteamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje centrando el objetivo en el estudiante (RD 1393/2007). También las metodologías docentes deben dejar de lado los planteamientos clásicos centrados en la transmisión del conocimiento por parte del profesorado, para dar paso a metodologías activas en las que el alumnado, guiado por los docentes, sea responsable de sus aprendizajes, centrándose en aprender a aprender (Palomares, 2007).

Uno de los aspectos sobre los que será necesario intervenir para responder a las demandas del EEES es el tipo de evaluación del alumnado (Delgado, 2005; González, 2006). La evaluación es uno de los elementos claves del proceso formativo que se vincula directamente con la calidad de la enseñanza, además de ser una herramienta esencial para conseguir un aprendizaje efectivo (Biggs y Tang, 2007; Bonsón y Benito, 2007; Brown y Glasner, 2007).

## 2. Fundamentación teórica

Tradicionalmente, la evaluación se ha entendido como la valoración del nivel de consecución de los objetivos previstos al finalizar un periodo de enseñanza y en qué grado se han conseguido estos. La evaluación tradicional se orienta a la rendición de cuentas, dirigida por la calificación como certificación de resultados. La calificación es un acto administrativo donde se trata de “convalidar” entre lo que se aprende y lo que se constata (Álvarez, 2003); es decir, traduce aprendizajes en marcas, notas, calificaciones. Esta queda establecida con una prueba final, por lo general un examen, para demostrar lo que sabe o no un estudiante de una asignatura concreta (Calderón y Escalera, 2008; Trillo y Porto,

1999). Actualmente, desde el marco del EEES, esta forma de evaluar y calificar no tiene cabida. Se demanda una evaluación para el aprendizaje (Brown, 2004; Stiggins, 2005).

A nuestro entender, y siguiendo las actuales propuestas, dicha evaluación debe tener un carácter formativo (Brown y Glasner, 2007; Sambell, McDowell y Montgomery, 2013), que permita utilizar esta para que el alumnado conozca y pueda planificar sus actividades de aprendizaje ayudándole a mejorar en los mismos (López-Pastor, 2006). Para que la evaluación formativa consiga cumplir su función, debe ser un proceso sistemático de recogida de información sobre el aprendizaje de los estudiantes mientras el proceso de instrucción está teniendo lugar (Black y Wiliam, 1998, 2009; Heritage, 2007), y debe utilizarse para proporcionar una retroalimentación al alumnado sobre cómo lo está haciendo y qué puede hacer para mejorar o aprender más (Crooks, 1988; Sadler, 1989; Wiliam, 2006; Yorke, 2003). En los procesos de evaluación formativa se utilizan distintos tipos de instrumentos de evaluación para conseguir una mayor y más variada información sobre el aprendizaje del alumnado. Otro de los aspectos característicos de la evaluación formativa es la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Se fomenta la utilización de la auto-evaluación (el alumnado se evalúa a sí mismo), la evaluación entre pares o co-evaluación (el alumnado evalúa a sus compañeros y compañeras) y la evaluación compartida entre el profesorado y el alumnado (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999; Gessa, 2011; Rodríguez, Ibarra y García, 2013), junto a los respectivos procesos de calificación que cada una de estas formas de evaluación pueden llevar asociados: auto-calificación, calificación entre compañeros o a través de una calificación dialogada entre ambos agentes (Ibarra y Rodríguez, 2014; López-Pastor, 2006, 2017).

Respecto a los aspectos que ayudan a valorar si se está produciendo este cambio en la forma de plantear la evaluación, se encuentran tanto el tipo como la variedad de instrumentos de evaluación utilizados, así como las estrategias de participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación. Los instrumentos de evaluación son “las herramientas de las que se sirve el profesorado para obtener la información que utiliza en la evaluación” (Castejón, Capllonch, González y López-Pastor, 2009, p. 65). Según Padilla y Gil (2008), en este nuevo contexto en el que nos encontramos ya no será suficiente con la utilización del examen (o del examen y el trabajo escrito) para evaluar al alumnado, sino que será necesario el uso de una mayor diversidad de instrumentos. Por otra parte, la calificación entendida como una nota alfanumérica que se asigna a cada persona (Hamodi, López-Pastor y López, 2015), siempre ha sido considerada como una tarea única del docente (hetero-calificación), pero bajo este nuevo marco es necesaria la implicación del alumnado, ya sea interviniendo en su propia calificación o en la de otros estudiantes (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012). Hacerles partícipes en el proceso de calificación fomentará que el alumnado sea consciente de sus aprendizajes, así como que tome responsabilidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es importante conocer si durante el periodo transcurrido desde la implantación de las políticas del EEES se ha percibido un cambio en la utilización de una mayor diversidad de instrumentos de evaluación, así como una mayor participación del alumnado en los procesos de calificación. Para ello, no es suficiente con conocer qué es lo que el profesorado universitario dice hacer, sino también qué es lo que piensan quienes han vivido su formación inicial durante el periodo de implantación de los nuevos Grados, es decir, los egresados. Los egresados son un grupo formado por personas que ya han terminado sus

estudios universitarios y que pueden aportar información sobre las enseñanzas recibidas durante su formación recordándola con bastante claridad. Además, la visión que estos tienen sobre las enseñanzas recibidas puede tener relación directa con la visión que tiene el alumnado (Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013).

Las investigaciones que han valorado y comparado la percepción de profesorado y egresados respecto a la utilización de instrumentos de evaluación y la forma de calificación, coinciden en la poca variedad de instrumentos de evaluación utilizados, así como en la discrepancia en la mayoría de los casos entre estos dos grupos respecto a los instrumentos de evaluación más y menos empleados (Arribas et al., 2016; Cañadas, Santos-Pastor y Castejón, 2018a; Gutiérrez et al., 2013; Hamodi et al., 2015). Estos estudios concuerdan en que la participación durante la formación inicial en procesos de auto-calificación, calificación entre compañeros o calificación dialogada es muy baja predominando para ambos grupos los procesos de hetero-calificación. Otros estudios se han centrado únicamente en conocer la percepción de un grupo poblacional (docentes universitarios, egresados, alumnado) sobre la utilización de los diferentes instrumentos de evaluación y las formas de calificación empleadas. Por ejemplo, el estudio de Cañadas, Santos-Pastor y Castejón (2018b) valora la percepción que tiene una muestra de más de 2000 estudiantes universitarios sobre los instrumentos de evaluación empleados y las formas de calificación utilizadas, encontrando que, los exámenes tipo test y los trabajos escritos son los instrumentos más utilizados y predomina la hetero-calificación. Mientras que el estudio de Martínez, Castejón y Santos-Pastor (2012) encuentra que existe una predominancia en la utilización de exámenes de preguntas abiertas.

Sin embargo, ninguno de los estudios revisados ha analizado si existe una relación entre la forma de calificación utilizada y el empleo de instrumentos de evaluación, valorando si las formas de calificación participativas se asocian con un mayor número de instrumentos que la forma de calificación tradicional, basada, principalmente, en la utilización única y exclusiva de un examen final.

Por ello, los objetivos de esta investigación son: a) conocer si existen diferencias entre la percepción de egresados y profesorado respecto a los instrumentos de evaluación empleados y la implicación del alumnado en su calificación; y b) conocer si aquellos que valoran una mayor implicación en los procesos de calificación también perciben una utilización de instrumentos de evaluación más variada.

### **3. Método**

#### ***3.1. Participantes***

Para la selección de los participantes de esta investigación se utilizó un muestreo incidental no probabilístico. Se recogieron datos de: (a) 491 egresados (40,7 % mujeres) diplomados en Educación Física, Graduados en Primaria con especialidad en Educación Física, Licenciados y Graduados en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y; (b) 344 docentes (43,3 % mujeres) que imparten su docencia en asignaturas de Educación Física de los Grados de Magisterio en Educación Primaria y Magisterio en Educación Infantil, y en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Los datos de egresados y profesorado para la presente investigación fueron recogidos en 20 centros de Educación Superior, entre los que se encuentran Facultades de Educación y de Profesorado y

Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Figura 1). Los datos se recogieron entre los años 2014 y 2015 a través de un cuestionario on-line.

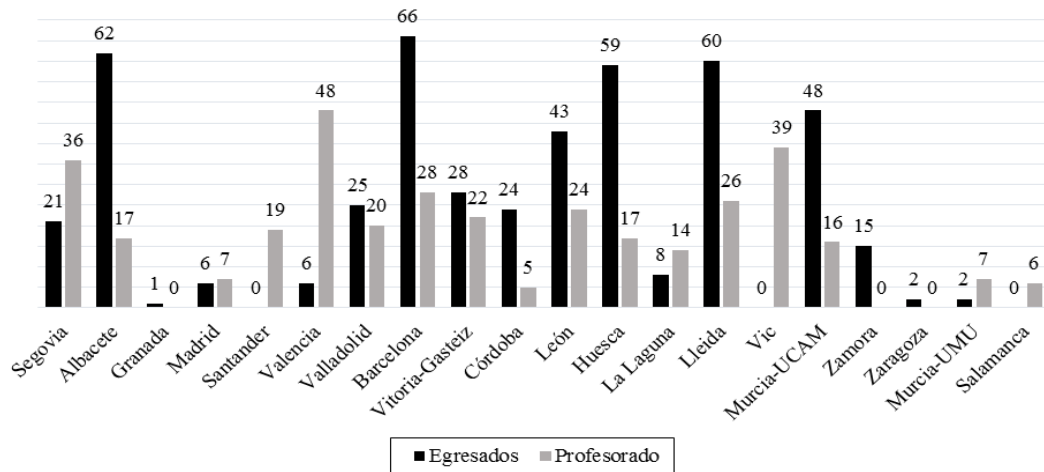


Figura 1. Número de participantes en el estudio en función de su procedencia  
Fuente: Elaboración propia.

### 3.2. Instrumentos

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario validado sobre competencias docentes y evaluación formativa que se desarrolló para el proyecto “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física” del cual forma parte esta investigación (Palacios, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2018) y que ha sido desarrollado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (López-Pastor, Castejón, Sicilia, Navarro y Webb, 2011; López-Pastor, Martínez y Julián, 2007; <https://revaluacionformativa.wordpress.com/>). A las dos poblaciones participantes en el estudio se les pasó un cuestionario diferenciado. Ambos cuestionarios (para egresados y profesorado) incluían las mismas preguntas, pero aludiendo al grupo poblacional que se iba a estudiar. Para esta investigación se emplearon dos preguntas. Una referida a los instrumentos de evaluación utilizados durante el desarrollo de las asignaturas de la carrera y otra a la forma de calificar del profesorado universitario en sus asignaturas.

- Pregunta sobre la frecuencia de utilización de instrumentos de evaluación en las asignaturas. Esta está formada por ítems que recogen instrumentos de evaluación que van desde pruebas más tradicionales como diferentes tipologías de exámenes (tipo test, de preguntas abiertas, de preguntas cerradas, de preguntas cortas, orales, dejando disponer de documentos) pasando por trabajos escritos, portafolios, pruebas físicas o proyectos tutelados.
- Pregunta referida a cómo se han establecido las calificaciones en las diferentes asignaturas. Esta recoge cuatro posibilidades: a) calificación decidida únicamente por el profesor/a o hetero-calificación; b) el alumnado se auto-calificaba; c) la nota se ponía de forma dialogada entre el profesorado y el alumnado; y d) el alumnado calificaba entre compañeros.

Cada uno de los ítems se valoraba con una escala Likert que iba desde el 0 (Nada) hasta 4 (Mucho).

### **3.3. Procedimientos**

El estudio sigue las directrices éticas de la American Psychological Association (2010) con respecto a la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como al consentimiento informado de los mismos. Se hizo llegar el cuestionario vía correo electrónico a los posibles participantes de las diferentes universidades participantes, informándoles de la finalidad de la investigación, solicitando su participación, y asegurando la confidencialidad de las respuestas obtenidas.

### **3.4. Análisis de datos**

Los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS v. 21 para Windows. La frecuencia de uso de diferentes instrumentos de evaluación y diferentes formas de calificación se presenta como Media (Desviación típica) y porcentajes. La diferencia de pensamiento en la utilización de instrumentos de evaluación y en las formas de calificación entre el profesorado y los egresados se valoró con una t de student. Con el objetivo de conocer la relación entre procesos de calificación y uso de instrumentos de evaluación, se tomaron las variables de forma continua y se analizaron los datos a través de una correlación de Pearson. Estos datos se analizaron de forma independiente para egresados y profesorado. Se presenta el valor de la correlación (r) y de la p. El nivel de significatividad se estableció en  $p < 0,05$  para todos los análisis.

## **4. Resultados**

El Cuadro 1 muestra la opinión de egresados y profesorado sobre la frecuencia de uso de una variedad de instrumentos de evaluación y sobre las formas de calificación utilizadas durante la formación inicial del profesorado, así como la diferencia de percepción entre ambos grupos en cada una de estas. En cuanto a los instrumentos de evaluación, existen diferencias entre el pensamiento de profesorado y egresados en todas las variables menos en “exámenes de preguntas abiertas”, y “ensayos a partir de textos o materiales audiovisuales”, con una frecuencia de utilización media (entre 2,13 y 2,57), y “exámenes dejando disponer de documentos”, y “exámenes orales” con una frecuencia media de utilización baja ( $< 1,15$ ). En la calificación, aunque ambos grupos coinciden en que la forma de calificación más utilizada es la hetero-calificación, y que las formas de calificación participativas son poco usadas, los egresados reportan valores medios más altos en la hetero-calificación y más bajos en las formas de calificación participativas, en comparación con el profesorado (todos,  $p < 0,001$ ).

Los instrumentos que los egresados perciben que más han sido utilizados durante su formación inicial son los trabajos escritos (48,8%) y los exámenes tipo test (40,6%). Los instrumentos que se perciben que no se usan nunca son los exámenes orales (43,2%) y los exámenes escritos dejando disponer de documentos (38,7%). La hetero-calificación se presenta como la forma de calificación más utilizada ( $> 80\%$  responden bastante o mucho), mientras que las formas de calificación que implican la participación del alumnado obtienen más de un 60% al sumar los grupos de poco y nada utilizada.

Cuadro 1. Medias y porcentajes de utilización de instrumentos de evaluación y tipos de calificación de egresados y profesorado

	EGRESADOS						PROFESORADO						<i>p</i>
	M (DT)	0	1	2	3	4	M (DT)	0	1	2	3	4	
<i>n</i>	488						344						
<i>Instrumentos de evaluación</i>													
Examen tipo test	2,95 (1,10)	2,3	10,2	18,4	28,5	40,6	1,58 (1,57)	42,2	8,7	14,8	17,2	17,2	<0,001
Examen de preguntas abiertas	2,57 (1,08)	4,1	12,9	26,2	35,9	20,9	2,41 (1,37)	16,6	7,8	17,7	33,4	24,4	0,086
Examen de preguntas cortas	2,63 (0,98)	2,7	10,0	27,5	41,2	18,6	2,27 (1,31)	17,2	9,3	18,3	40,1	15,1	<0,001
Examen de preguntas cerradas	2,01 (1,16)	9,8	25,8	28,7	24,6	11,1	0,97 (1,19)	50,6	19,8	14,5	11,9	3,2	<0,001
Exámenes escritos dejando documentos	0,99 (1,04)	38,7	36,5	15,4	6,4	3,1	1,13 (1,21)	49,1	13,1	21,2	9,3	7,3	0,101
Exámenes orales	0,93 (1,06)	43,2	33,6	13,3	6,6	3,3	1,00 (1,29)	53,8	15,4	14,2	10,2	6,4	0,410
Pruebas prácticas de carácter físico	2,20 (1,22)	10,2	19,7	26,0	28,3	15,8	0,94 (1,40)	63,1	8,4	7,6	12,8	8,1	<0,001
Portafolios	2,12 (1,27)	13,7	17,6	28,3	23,6	16,8	1,77 (1,59)	36,0	11,0	12,5	20,3	20,1	0,001
Cuadernos de campo	2,55 (1,06)	3,1	14,8	25,4	37,5	19,3	1,97 (1,50)	26,7	12,2	19,2	21,2	20,6	<0,001
Informes o trabajos escritos	3,26 (0,89)	0,6	5,1	10,5	35,0	48,8	3,04 (1,03)	4,4	4,1	12,8	40,4	38,4	0,001
Ensayos a partir de textos o materiales audiovisuales	2,13 (1,22)	8,4	20,9	31,1	28,5	11,1	2,22 (1,39)	19,2	10,5	19,5	31,4	19,5	0,342
Proyectos de aprendizaje tutorados	1,95 (1,21)	12,7	25,6	27,9	21,9	11,9	2,29 (1,40)	17,7	11,0	19,2	28,8	23,3	<0,001
<i>Tipos de calificación utilizados</i>													
Hetero-calificación	3,25 (0,82)	1,0	2,3	10,9	42,4	43,4	2,94 (0,90)	2,0	4,7	17,4	48,8	27,0	<0,001
Auto-calificación	1,30 (1,10)	25,4	39,1	19,1	12,5	3,9	1,78 (1,14)	16,9	23,3	28,5	27,3	4,1	<0,001
Calificación dialogada	1,04 (1,13)	39,1	35,0	12,9	8,2	4,7	1,54 (1,22)	22,1	32,8	21,5	15,7	7,8	<0,001
Calificación entre compañeros	1,26 (1,02)	24,6	41,0	20,9	11,3	2,3	1,54 (1,23)	25,6	27,0	20,9	20,9	5,5	<0,001

Nota: En negrita las diferencias significativas.

Fuente: Elaboración propia.

Por parte del profesorado, los instrumentos que se consideran muy utilizados son los trabajos escritos (38,4%) y los exámenes de preguntas abiertas (24,4%). Si tenemos en cuenta de forma conjunta el porcentaje de bastante y mucho, a estos dos instrumentos se sumaría como otro de los más utilizados los exámenes de preguntas cortas (55,2%). En cuanto a los instrumentos que el profesorado considera que no usa nunca aparecen las pruebas de carácter físico en primer lugar (63,1%), seguido de los exámenes orales (53,8%), los exámenes de preguntas cerradas (50,6%) y los exámenes escritos dejando disponer de documentos (49,1%). Similares resultados se obtienen si juntamos la categoría de nada y poco. En cuanto a la calificación, el profesorado considera que usa bastante la heterocalificación (48,8%), que sumada al porcentaje de mucho, supera el 75%. La calificación dialogada y la calificación entre compañeros obtienen sus mayores porcentajes en la respuesta de poco, un 32,8% y un 27%, respectivamente. En el caso de la auto-calificación, el porcentaje más alto se encuentra al sumar los grupos de poco y nada (40,2%).

El Cuadro 2 presenta los resultados de los egresados sobre la correlación entre el tipo de procesos de calificación aplicados y los instrumentos de evaluación utilizados. La heterocalificación muestra una correlación significativa y positiva con el uso de examen de preguntas abiertas ( $r=0,126$ ;  $p=0,005$ ). Los procesos de auto-calificación y calificación dialogada muestran también una relación significativa y positiva en todas las variables excepto en los exámenes tipo test y los trabajos escritos (ambos,  $p>0,05$ ). Lo mismo ocurre con la calificación entre compañeros, donde aparte de estos dos ítems tampoco aparece relación en los exámenes de preguntas abiertas ( $p=0,200$ ).

Cuadro 2. Correlación entre instrumentos de evaluación y tipo de evaluación en egresados

	HETERO-CALIFICACIÓN		AUTO-CALIFICACIÓN		CAL. DIALOGADA		CALIFICACIÓN ENTRE COMPAÑEROS	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Examen tipo test	0,081	0,074	-0,066	0,148	-0,056	0,214	0,004	0,923
Examen de preguntas abiertas	0,126	<b>0,005</b>	0,109	<b>0,016</b>	0,105	<b>0,021</b>	0,058	0,200
Examen de preguntas cortas	0,051	0,259	0,138	<b>0,002</b>	0,147	<b>0,001</b>	0,186	<b>&lt;0,001</b>
Examen de preguntas cerradas	0,010	0,829	0,123	<b>0,007</b>	0,208	<b>&lt;0,001</b>	0,155	<b>0,001</b>
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	-0,037	0,414	0,334	<b>&lt;0,001</b>	0,429	<b>&lt;0,001</b>	0,430	<b>&lt;0,001</b>
Exámenes orales	0,044	0,332	0,296	<b>&lt;0,001</b>	0,319	<b>&lt;0,001</b>	0,335	<b>&lt;0,001</b>
Pruebas prácticas de carácter físico	0,076	0,091	0,253	<b>&lt;0,001</b>	0,185	<b>&lt;0,001</b>	0,269	<b>&lt;0,001</b>
Portafolios	0,028	0,534	0,209	<b>&lt;0,001</b>	0,192	<b>&lt;0,001</b>	0,235	<b>&lt;0,001</b>
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	-0,003	0,948	0,208	<b>&lt;0,001</b>	0,159	<b>&lt;0,001</b>	0,177	<b>&lt;0,001</b>
Informes o trabajos escritos	0,048	0,287	0,083	0,068	0,026	0,572	0,068	0,131
Ensayos a partir de textos o materiales audiovisuales	-0,035	0,436	0,305	<b>&lt;0,001</b>	0,288	<b>&lt;0,001</b>	0,345	<b>&lt;0,001</b>
Proyectos de aprendizaje tutorados	-0,049	0,280	0,382	<b>&lt;0,001</b>	0,314	<b>&lt;0,001</b>	0,360	<b>&lt;0,001</b>

Nota: En negrita las relaciones significativas.

Fuente: Elaboración propia.



La Tabla 3 recoge los resultados del profesorado sobre la correlación entre el tipo de procesos de calificación aplicados y los instrumentos de evaluación utilizados. En cuanto a la hetero-calificación, aparece una relación significativa y directa con el examen tipo test ( $r=0,139$ ;  $p=0,010$ ) e inversa y significativa con el uso del portafolios ( $r= -0,238$ ;  $p<0,001$ ), el cuaderno de campo ( $r= -0,148$ ;  $p=0,006$ ) y los proyectos de aprendizaje ( $r= -0,255$ ;  $p<0,001$ ). En la auto-calificación, existe una relación significativa e inversa con los exámenes tipo test ( $r= -0,143$ ;  $p=0,008$ ). En todos los casos, el resultado de la correlación es débil ( $r<0,255$ ). No existe relación entre los exámenes de preguntas abiertas, preguntas cortas, preguntas cerradas o dejando disponer de documentos y la auto-calificación (todos,  $p>0,05$ ). Con el resto de instrumentos, la relación significativa más fuerte se produce con el portafolios, los proyectos de aprendizaje tutorados y los cuadernos de campo. La calificación dialogada no presenta relación significativa ni con los exámenes de preguntas abiertas ni con los de preguntas cerradas ( $p>0,05$ ). Se relaciona significativa e inversamente con los exámenes tipo test y de preguntas cortas. Con el resto de los ítems se relaciona de forma significativa y positiva con todos, siendo el portafolios y los proyectos de aprendizaje tutorados los que lo hacen con mayor fuerza. En el caso de la calificación entre compañeros, existe una relación positiva y significativa con los exámenes orales, pruebas físicas, portafolios, cuadernos de campo, trabajos escritos, ensayos y proyectos de aprendizaje tutorados ( $p<0,002$ ), siendo la relación más fuerte con los proyectos tutorados y el portafolios, aunque en todos los casos el valor de la correlación es muy bajo ( $r<0,304$ ).

Cuadro 3. Correlación entre instrumentos de evaluación y forma de calificación en profesorado

	HETERO-CALIFICACIÓN		AUTO-CALIFICACIÓN		CAL. DIALOGADA		CALIFICACIÓN ENTRE COMPAÑEROS	
	r	p	r	p	r	p	r	p
Examen tipo test	0,139	<b>0,010</b>	-0,143	<b>0,008</b>	-0,107	<b>0,047</b>	0,007	0,891
Examen de preguntas abiertas	0,048	0,378	-0,066	0,222	-0,056	0,299	-0,059	0,273
Examen de preguntas cortas	0,067	0,212	-0,098	0,070	-0,134	<b>0,013</b>	-0,073	0,176
Examen de preguntas cerradas	-0,007	0,899	-0,058	0,285	-0,071	0,191	0,043	0,422
Exámenes escritos dejando disponer de documentos	-0,097	0,071	0,090	0,095	0,131	<b>0,015</b>	0,052	0,335
Exámenes orales	-0,138	<b>0,011</b>	0,154	<b>0,004</b>	0,215	<b>&lt;0,001</b>	0,235	<b>&lt;0,001</b>
Pruebas prácticas de carácter físico	-0,093	0,086	0,159	<b>0,003</b>	0,127	<b>0,018</b>	0,194	<b>&lt;0,001</b>
Portafolios	-0,238	<b>&lt;0,001</b>	0,302	<b>&lt;0,001</b>	0,374	<b>&lt;0,001</b>	0,273	<b>&lt;0,001</b>
Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	-0,148	<b>0,006</b>	0,230	<b>&lt;0,001</b>	0,252	<b>&lt;0,001</b>	0,231	<b>&lt;0,001</b>
Informes o trabajos escritos	-0,060	0,268	0,132	<b>0,015</b>	0,116	<b>0,032</b>	0,165	<b>0,002</b>
Ensayos a partir de textos o materiales audiovisuales	-0,144	<b>0,008</b>	0,192	<b>&lt;0,001</b>	0,204	<b>&lt;0,001</b>	0,216	<b>&lt;0,001</b>
Proyectos de aprendizaje tutorados	-0,255	<b>&lt;0,001</b>	0,296	<b>&lt;0,001</b>	0,290	<b>&lt;0,001</b>	0,304	<b>&lt;0,001</b>

Nota: En negrita las relaciones significativas.

Fuente: Elaboración propia.

## 5. Discusión

Los resultados de esta investigación muestran que aparecen diferencias significativas en la percepción de profesorado universitario y egresados en todos los instrumentos de evaluación a excepción de los exámenes orales, los exámenes dejando disponer de documentos y los ensayos siendo los egresados los que obtienen valores medios más altos. Estudios como el de Gutiérrez et al. (2013) compararon la opinión de profesores (24), alumnos (43) y egresados (35) de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León sobre la utilización de instrumentos de evaluación. En la comparativa egresados-profesorado, nuestros resultados coinciden con los suyos en lo referente a los diferentes tipos de exámenes, donde al igual que este estudio no encuentran diferencias significativas entre egresados y profesorado en los exámenes dejando disponer de documentos y exámenes orales, y en el resto sí aparecen diferencias significativas siendo los egresados los que presentan valores más altos. Ellos también encuentran diferencias significativas en los ensayos a partir de vídeos o textos, siendo el profesorado el que percibe un mayor uso de este instrumento, mientras que en nuestro estudio no encontramos diferencias significativas en este ítem. Lo que puede deberse a que la muestra recogida por estos autores es pequeña y pertenece a un solo centro universitario. Coincidimos en que todos los grupos piensan que los trabajos escritos se utilizan en bastantes ocasiones.

En el estudio de Hamodi et al. (2015) también realizan una investigación comparativa entre profesorado ( $n=14$ ), alumnado ( $n=205$ ) y egresados ( $n=46$ ) en la Escuela Universitaria de Segovia. Todos los grupos coinciden en que el instrumento más utilizado de promedio son los exámenes escritos de desarrollo, prueba que en nuestro estudio no ha mostrado diferencias significativas entre profesorado y egresados, aunque no es la que valoran de media como la más utilizada. Entre los instrumentos menos utilizados, los egresados, al igual que en nuestro estudio, plantean que la prueba menos utilizada son los exámenes orales, que no coincide con el del profesorado en ninguna de las dos investigaciones.

Por último, en el estudio de Arribas et al. (2016) investigan la utilización de instrumentos de evaluación en una muestra de alumnado ( $n=199$ ), profesorado ( $n=53$ ) y egresados ( $n=67$ ) de Magisterio (Educación Física) y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de las universidades de Valladolid, Salamanca y León. Coincidimos con ellos en que el instrumento más utilizado son los trabajos escritos; sin embargo, no encontramos el mismo consenso que ellos en las pruebas menos utilizadas. Mientras ellos encuentran que para ambos grupos son el examen dejando disponer de materiales, los exámenes orales y las pruebas físicas, nosotros encontramos que los dos primeros son los instrumentos que los egresados menos puntúan de media, y el profesorado puntúa menos de media a las pruebas físicas, pero ambos grupos no coinciden en estos planteamientos.

Si tomamos como referencia investigaciones que hayan focalizado su atención en comparar la visión del profesorado y el alumnado respecto a los instrumentos de evaluación, vemos, al igual que pasa con los egresados, que hay diversidad de opiniones. Martínez et al. (2012), en una muestra de 130 estudiantes y 16 docentes de dos universidades madrileñas de la titulación de Educación Física, encontraron que los instrumentos valorados como los más utilizados eran los exámenes, especialmente los exámenes de preguntas cortas. Estos resultados no coinciden con nuestro estudio donde la prueba más utilizada es el

trabajo escrito. En el estudio de Ruiz, Ruiz y Ureña (2013), encuentran una coincidencia para ambos grupos entre los instrumentos valorados como los más utilizados, aunque existen diferencias significativas en sus opiniones, siendo los estudiantes los que reportan valores más altos de media en la utilización de los instrumentos.

De forma general, en estos estudios se aprecia que podría haber un uso más variado de los diferentes instrumentos de evaluación, alejados de la concepción tradicional de examen, y estudiados en esta investigación, tal y como se ha reclamado en la aplicación de la evaluación formativa (Dochy et al., 1999). Además, el porcentaje de utilización de los instrumentos de evaluación aún podría ser más alto. En nuestro estudio los participantes reportan que de media todos los instrumentos de evaluación se utilizan bastante o mucho en menos de un 60% de los casos. Por ello, es necesario seguir aumentando ese porcentaje, así como la variada utilización de instrumentos, de manera que durante la formación inicial del profesorado se puedan valorar todos los tipos de competencias que deben ser desarrolladas por el alumnado universitario. El hecho de que los instrumentos de evaluación más y menos utilizados no coincidan de unos estudios a otros puede deberse a que la mayoría se han recogido en muestras pequeñas en un número reducido de universidades.

En lo referente a los procesos de calificación, resulta llamativa la diferente visión que tiene profesorado y egresados. En nuestro estudio, aunque ambos grupos coinciden en que se utiliza la hetero-calificación más que los procesos de calificación participativos, sí que existen diferencias entre el pensamiento de ambos grupos. Por una parte, los egresados opinan que el profesorado utiliza más la hetero-calificación de lo que ellos piensan, y el profesorado opine que utiliza más las formas de calificación participativas de lo que piensan los egresados. Sin embargo, estos resultados no coinciden con los de otros estudios. Por ejemplo, Gutiérrez et al. (2013), no obtienen diferencias significativas entre la opinión de egresados y profesorado, aunque ambos grupos coinciden, al igual que en nuestro estudio, que se usa bastante más la hetero-calificación que las formas de calificación participativas. Mismos resultados aparecen en el estudio de Hamodi et al. (2015), que también encuentran una baja participación del alumnado en los procesos de calificación, ya sea a través de la auto-calificación, la calificación entre compañeros o la calificación dialogada.

En las investigaciones con profesorado y estudiantes, todas coinciden en la prevalencia de los procesos de hetero-calificación como forma más utilizada para calificar al alumnado durante su formación inicial. (Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios, 2011; Martínez et al., 2012; Ruiz et al., 2013). Sin embargo, investigaciones como la de Falchikov y Boud (1989) han mostrado que existe una correlación positiva entre la auto-calificación del alumnado y la nota asignada por el profesorado ( $r=0,39$ ), resultados que también obtuvieron López-Pastor, Fernández, Santos y Fraile (2012). Estos autores, además, encontraron una alta correlación entre la auto-calificación, la hetero-calificación y la calificación dialogada. La investigación de Falchikov y Goldfinch (2000) ha mostrado idénticos resultados entre la calificación entre compañeros y la nota del profesorado ( $r=0,69$ ). Viendo que la participación del alumnado en los procesos de calificación no desvirtúa la nota asignada, parece necesario tomar una mayor conciencia de la importancia que podría tener que el alumnado participe en de la evaluación y la calificación y en la de sus compañeros, ya que las propuestas de calificación en las que participa el alumnado han mostrado tener mayores

repercusiones para el aprendizaje que cuando la calificación proviene solo del docente (Boud, 1989).

Por otra parte, no hemos encontrado ninguna investigación previa donde se haya relacionado la utilización de una forma de calificación concreta con diferentes instrumentos de evaluación. Nuestra investigación ha mostrado que, los egresados presentan una relación positiva entre la utilización de las formas de calificación participativas y la utilización de la mayoría de los instrumentos de evaluación, mientras que el profesorado relaciona estas formas de calificación inversamente con la utilización de exámenes.

Para nosotros este es un aspecto importante que debe ser investigado, ya que para que haya un cambio significativo en la forma de evaluar en la universidad, no son aspectos aislados los que se deben cambiar, sino que unos cambios deben venir acompañados de otros y estos llevarse a cabo de forma conjunta. En nuestro estudio se ha visto que, aunque se percibe que las formas de calificación participativas se asocian con un mayor número de instrumentos que la hetero-calificación, hay diferencias entre el pensamiento del profesorado y de los egresados. En los procesos de hetero-calificación los egresados solo lo relacionan con los exámenes de preguntas abiertas, mientras que el profesorado lo relaciona de forma directa con los exámenes tipo test e inversamente con el uso de instrumentos como el portafolios, los cuadernos de campo o los proyectos. Las formas de calificación participativas son asociadas por los egresados con el uso de una gran variedad de instrumentos de evaluación, incluyendo desde algunos más tradicionales, como exámenes de preguntas abiertas, preguntas cortas, preguntas cerradas, etc., a otros con un perfil más innovador, como son los proyectos o el portafolios. El profesorado, por su parte, relaciona algunas de estas formas de calificación de forma inversa con exámenes tipo test (auto-calificación y calificación dialogada), exámenes de preguntas cortas (calificación dialogada), dando a entender que, para ellos, la utilización de estas formas de calificación es incompatible con la utilización de instrumentos de evaluación de un tinte más tradicional como son los exámenes.

Las investigaciones muestran que se va produciendo un avance en la aplicación de procesos de evaluación formativa en las aulas universitarias, sin embargo, aún predomina un enfoque tradicional (López-Pastor, Manrique y Vallés, 2011; Panadero, Fraile, Fernández, Castilla-Esteve y Ruiz, 2019), cuando parece necesaria una mayor aplicación de la evaluación con más y mejores instrumentos que permitan demostrar los aprendizajes. Se sigue igualando la evaluación a la calificación con prácticas que buscan principalmente un objetivo de certificación y rendición de cuentas (Valverde y Ciudad, 2014), y en las que el alumnado no es un protagonista activo de las prácticas de evaluación y calificación.

Esta investigación presenta ciertas fortalezas, como el amplio número de participantes, el planteamiento de un objetivo de investigación novedoso, así como la utilización de un instrumento que ha sido previamente validado por un grupo de expertos en el ámbito de la evaluación formativa. Sin embargo, también presenta algunas limitaciones en lo referente, principalmente, al tipo de muestreo empleado, ya que al ser incidental no permite generalizar los resultados. El diseño transversal de esta investigación también representa una limitación. Además, también se valora la percepción del profesorado y egresados del empleo de los instrumentos de evaluación y las formas de calificación, y no el verdadero grado de empleo de estas.

## 6. Conclusiones

Esta investigación pone de manifiesto la diferente percepción existente entre docentes universitarios y egresados en lo que a utilización de instrumentos de evaluación y formas de calificación empleadas se refiere, destacando la mejor valoración de los egresados en lo que a uso de los diferentes instrumentos de evaluación se refiere y el hecho de que el profesorado considera que utiliza formas de calificación más participativas de lo que perciben los egresados. Además, a través de este estudio hemos podido valorar que, tanto docentes universitarios como egresados, perciben una relación entre la utilización de formas de calificación participativas (auto-calificación, calificación entre compañeros y calificación compartida) con la utilización de una gran variedad de instrumentos de evaluación, sugiriendo que, durante la formación inicial, el profesorado que decide emplear procedimientos de evaluación formativa busca hacerlo a través de todos los elementos que forman parte del proceso. Mientras que en la utilización de procesos de calificación tradicionales como es la hetero-calificación no aparece una relación clara con ningún instrumento de evaluación. Consideramos que es necesario realizar más investigaciones que profundicen en la forma en que los procesos de evaluación formativa se emplean en el aula universitaria, analizando no solo que tipo de instrumentos o formas de calificación se emplean, sino cuáles son las causas para emplear unos y no otros.

## Agradecimientos

Proyecto “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física” financiado por el plan estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 del Plan I+D+I (REF EDU2013-42024-R).

## Referencias

- Álvarez, J.M. (2003). *La evaluación a examen. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: Autor.
- Arribas, J.M., Manrique, J.C. y Tabernero, B. (2016). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-255.
- Biggs, J., y Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does*. Berkshire: McGraw-Hill, SRHE and Open University Press.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Bonsón, M. y Benito, A. (2007). Evaluación y aprendizaje. En Benito, A. y Cruz, A. (Coords). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Boud, D. (1989). The role of self-assessment in student grading. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 14(1), 20-30. <https://doi.org/10.1080/0260293890140103>
- Brown, S. (2004). Assessment for Learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81-89.
- Brown, S. y Glasner, A. (Eds.). (2007). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256. <https://doi.org/10.5944/educxx1.11.0.316>
- Campbell, C. y Van der Wende, M. (2000). *International Initiatives and Trends in Quality Assurance for European Higher Education*. Helsinki: The European Network for Quality Assurance in Higher Education.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L y Castejón, F. J. (2018a). Desarrollo de Competencias Docentes en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física. Relación con los Instrumentos de Evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111-126.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F.J. (2018b). Evaluación en la formación inicial: ¿Avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>
- Castejón, F. J., Santos-Pastor, M. L. y Palacios, A. (2015). Escala sobre metodologías participativas y evaluación formativa en la formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Castejón, F.J., Capllonch, M., González, N. y López-Pastor, V. M. (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López-Pastor (Ed.), *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 65-92). Madrid: Narcea.
- Comisión Europea. (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2011). *Guía para el uso de ECTS*. Luxemburgo: Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58(4), 438-481 <https://doi.org/10.3102/00346543058004438>
- Delgado, A. M. (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Dirección General de Universidades.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, X. (julio, 2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. *VIII Congreso de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*. Madrid.
- European Communities. (2009). *ECTS Users' Guide*. Bruselas: European Communities.
- Falchikov, N. y Boud, D. (1989). Student Self-Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430. <https://doi.org/10.3102/00346543059004395>

- Falchikov, N. y Goldfinch, J. (2000). Student Peer Assessment in Higher Education: A Meta-Analysis Comparing Peer and Teacher Marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287-322. <https://doi.org/10.3102/00346543070003287>
- Gessa, 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.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445-468
- Gutiérrez, C., Pérez, A. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de Educación Física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M. y Palacios, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. M. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 147-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do? *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140-145. <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación: Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. <https://doi.org/018/rie.32.2.172941>
- 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>
- López-Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Coords). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4).
- López-Pastor, V. M., Martínez, L. F. y Julián, J. A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria RED-U*, 2.
- López-Pastor, V. M., Fernández, J. M., Santos, M. L. y Fraile, A. (2012). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 37(4), 353-364. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.545868>

- López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia, A., Navarro, V. y Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.543768>
- Martínez, L. F., Castejón, F. J. y Santos-Pastor, M. L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4).
- Padilla, M. T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Palomares, A. (2007). *Nuevos retos educativos. El modelo docente en el espacio europeo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-la-Mancha.
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D. y Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la *ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.
- Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. <https://revaluacionformativa.wordpress.com/>
- Rodríguez, G., Ibarra, E. y García, M. S. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 198-210.
- Ruiz, J. R., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura*, 8, 17-29.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sambell, K., McDowell, L. y Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in Higher Education*. Londres: Routledge
- Stiggins, R. (2005). Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328. <https://doi.org/10.1177/003172170508700414>
- Trillo, F. y Porto, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre evaluación en la Universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(1), 49-79.
- William, D. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11(3-4), 283-289. <https://doi.org/10.1080/10627197.2006.9652993>
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45, 477-501. <https://doi.org/10.1023/A:1023967026413>



## **Cv de los autores**

### **Laura Cañadas Martín**

Doctora con Mención Internacional en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid con un contrato predoctoral de formación docente e investigadora. Su trayectoria investigadora se centra en las competencias docentes y la evaluación formativa en Educación Superior. ORCID ID. 0000-0003-4179-9018. Email: laura.cannadas@uam.es

### **María Luisa Santos-Pastor**

Profesora titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales publicaciones y líneas de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior. ORCID ID: 0000-0002-4985-0810. Email: marisa.santos@uam.es

### **Francisco Javier Castejón Oliva**

Profesor titular del Departamento de Educación Física, Deporte y Motricidad Humana en la Universidad Autónoma de Madrid. Sus principales líneas y trabajos de investigación se centran en la docencia, evaluación e innovación en educación superior. ORCID ID: 0000-0001-7507-6091. Email: javier.castejon@uam.es



# La Acción Evaluativa en Profesores de Educación Física: Una Investigación Multi-Casos

## Assessment Action of Physical Education Teachers: A Multi- Case Study

Beatriz Elena Chaverra Fernández \*<sup>1</sup>  
Juan Luis Hernández Álvarez <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia, Colombia

<sup>2</sup> Universidad Autónoma de Madrid, España

La acción evaluativa se asume como todas las actividades que realiza el docente en la fase interactiva de la enseñanza, que están enfocadas en la evaluación y reflejan su pensamiento práctico. Si bien se entiende que esa acción evaluativa constituye una globalidad, analizar cada uno de los elementos que componen la evaluación (momentos, actores, instrumentos y contenidos) permite identificar mejor las tramas y relaciones de esta acción global. El objetivo del estudio fue analizar la acción evaluativa durante una unidad didáctica de un grupo de profesores de educación física de educación secundaria y media de Medellín (Colombia). La investigación se realizó mediante un diseño cualitativo, específicamente con un enfoque metodológico de estudio de caso múltiple. La recolección de la información se realizó por medio de la observación a través de la grabación en audio y video de todas las sesiones de clase de cada docente (51 en total) y el análisis documental. Entre los principales hallazgos se encuentran que la tradición sumativa y acreditadora de la evaluación influye fuertemente en la acción evaluativa del profesorado. Esta postura se ve reflejada en la recolección de información asistemática, la carencia de instrumentos y criterios concretos y, especialmente, en el protagonismo otorgando a la calificación y cómo ella permea todo el proceso evaluativo.

**Palabras clave:** Evaluación del estudiante; Método de evaluación; Enseñanza secundaria; Educación física; Investigación pedagógica.

The assessment action is assumed as all the activities carried out by the teacher in the interactive phase of teaching, focused on the assessment and reflect the practical thinking of teacher. Although it is understood that this assessment action constitutes a totality, analyzing each of the elements that makeup the assessment (moments, actors, instruments and contents) allows to identify the plots and relationships of a better way. The objective of this study was to analyze the assessment action during a didactic unit of a group of Physical Education teachers of middle and high school of Medellín (Colombia). The research was conducted through a qualitative design, specifically with a methodological approach of multiple case study. The information was collected through observation using audio and video recording of all class sessions of every teacher (a total of) and documentary analysis. Among the main findings are that the summative and accrediting tradition of the assessment strongly influences the assessment action of the teachers. This position is reflected in the collection of unsystematic information, the lack of specific instruments and criteria, especially, in the leading role in awarding the grade and how it permeates the entire assessment process.

**Keyword:** Student evaluation; Assessment methods; Secondary education; Physical education; Pedagogical research.

---

\*Contacto: [beatriz.chaverra@udea.edu.co](mailto:beatriz.chaverra@udea.edu.co)

issn: 1989-0397

[www.rinace.net/riee/](http://www.rinace.net/riee/)

<https://revistas.uam.es/riee>

Recibido: 16 de enero de 2019

1ª Evaluación: 26 de febrero de 2019

2ª Evaluación: 21 de marzo de 2019

Aceptado: 04 de abril de 2019

## 1. Introducción

En la evaluación confluyen múltiples miradas, funciones, procesos y concepciones, de forma que lleva a diferentes autores a considerarla como el aspecto más complejo de la educación (Cabezas, González y Carpintero, 2009; Cerda, 2000; Rosales, 2000) y, en algunos casos, a describirla bien como una auténtica barrera o como un facilitador de reformas educativas, en función de si es o no posible transformar las prácticas evaluativas que se llevan a cabo (Nunziati, 1990).

En la actualidad, la evaluación ha cobrado gran relevancia en el entorno educativo por su función social en el modelo económico vigente, de ahí que sea uno de los elementos educativos que más atención acapara de la sociedad por las funciones que le han atribuido para medir, clasificar y estandarizar el conocimiento. Sin embargo, desde una mirada pedagógica, la evaluación no sólo cumple con una función acreditativa, sino formativa, como una fuente de aprendizaje para los actores educativos (Barrientos y López-Pastor, 2017; Carless, 2007).

La evaluación en educación física, como área educativa, no está exenta de estas contradicciones. Son múltiples los estudios y avances teóricos que apuestan por el valor de la evaluación en el área desde un enfoque crítico y reflexivo, desde allí se promueve la participación activa del estudiantado y el profesorado y se cuestionan las prácticas tradicionales escasamente formativas (Benevides y Santos, 2004; Conte y Moreno, 2000; López-Pastor, 2005; Ní Chróinín y Cosgrave, 2013; Ureña, Ureña, Velandrino y Alarcón, 2006). Sin embargo, surgen nuevos interrogantes que amplían el marco de investigación en la búsqueda de una educación física de calidad a partir del análisis y la transformación de las prácticas evaluativas.

Ahondar en cómo se lleva a cabo la evaluación, puede suponer un avance en el conocimiento teórico y/o práctico sobre la calidad de la enseñanza en educación física, específicamente desde las prácticas evaluativas. Entendida la calidad, en los términos de Velázquez et al. (2007), como una intervención docente que:

*... fomenta la autonomía, el sentido crítico y participativo, la claridad intelectual, el bienestar personal, la responsabilidad, y el gusto por el saber y por el saber hacer, promoviendo, por tanto, la adquisición y el desarrollo de aquellos conocimientos teóricos y prácticos, actitudes y capacidades que hacen posible a su vez el desarrollo personal y social del alumnado, de manera coherente con los requerimientos y necesidades de las sociedades democráticas. (p. 451)*

Para López, Barba, Monjas, Manrique, Heras y Gómez (2007), la evaluación debe tener como finalidad principal mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje “tanto en lo relativo al aprendizaje del alumnado como a la mejora de la práctica docente” (p. 73). En consecuencia, un adecuado proceso evaluativo aporta elementos claves para conseguir una educación física de calidad.

De acuerdo a esta intención formativa de la evaluación, este estudio se centró en analizar cómo actúa un grupo de docentes de educación física sobre la evaluación en la fase interactiva de la enseñanza propuesta por Jackson (1992). Numerosos estudios se refieren a la acción interactiva del profesorado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de descifrar la complejidad de sus comportamientos y discursos (Del Villar, Ramos, Cervelló, Julián y Jiménez, 2002; Fernández, 2007; Giraldo, Rubio y Fernández, 2009; Pradas, 2010; Tristán, 2010; Velázquez et al., 2007). No obstante, salvo algunas

orientaciones sobre el denominado *feedback* evaluativo (López-Rodríguez, 2012), los estudios no han centrado la mirada en la evaluación o lo han hecho de manera superficial.

## 2. Revisión de la literatura

Las investigaciones sobre el pensamiento del profesor han intentado descubrir lo que el profesorado piensa mientras interactúa con el estudiantado, buscando establecer en qué medida se toman decisiones en la acción educativa que no estaban contempladas en la planificación y a la vez, si esas decisiones modifican la planificación siguiente y la conducta (Clark y Peterson, 1990; Hall y Smith, 2006).

Desde un enfoque cognitivo, los primeros estudios conformaron dos líneas de investigación que pretendían generar conocimiento sobre las decisiones interactivas del profesorado; una enfocada hacia el procesamiento de la información y otra hacia la toma de decisiones. No obstante, los resultados de los estudios dejaron en evidencia procesos cognitivos comunes en ambas líneas, así lo confirman Pérez y Gimeno (1988):

*Cuando se estudian los procesos mentales de la fase interactiva de la enseñanza se considera al profesor como un profesional que continuamente toma decisiones, comprobando las características de la situación y sus cambios, procesando la información que recibe del contexto, decidiendo los próximos pasos de cada intervención, orientando la acción en función de las decisiones tomadas y observando y valorando el efecto de aquellas actuaciones sobre los alumnos. (p. 41)*

Esta visión desde el enfoque cognitivo, centrado exclusivamente en los procesos mentales del profesorado, pretende ser superada por una mirada más pedagógica que involucra los contenidos, la escuela, la cultura, el contexto..., otros elementos que influyen en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, continúan teniendo vigencia los denominados modelos alternativos que proponen Pérez y Gimeno desde 1988, donde resaltan la importancia de “respetar la complejidad del pensamiento que realmente influye en la actuación del profesor, para que sobre su análisis y valoración reflexiva se articule, contraste, se estime su potencialidad y, en su caso, se modifique o reformule” (1988, p. 55).

Se propone desde este enfoque, una enseñanza reflexiva en la que el profesorado no sólo analice cómo aplica en sus clases las teorías generadas en otros lugares, sino que critique y desarrolle sus propias teorías y prácticas, reflexionando en la acción y sobre ella (Shön, 1998; Zeichner, 1993).

Esta visión del maestro reflexivo, es reflejo de una manera de asumir la investigación del pensamiento del profesor desde la compleja relación entre cognición y acción, es decir, conocer tanto sus teorías implícitas (ideas, creencias, concepciones) como el conocimiento práctico que se genera en la incertidumbre del encuentro educativo, tanto en profesores noveles como expertos (García, 2003; Jinhong, 2012). En consecuencia, se asume el pensamiento práctico del profesor como una mezcla de teorías formales y conocimientos contruidos a partir de la experiencia profesional, asimilado de la tradición y la cultura profesional y extra profesional. Como lo plantea Pradas (2010), indagar sobre el conocimiento práctico requiere analizar lo que hacen y piensan los docentes cuando están en la clase, en su práctica educativa.

Cómo se mencionó anteriormente, Jackson (1992) sugiere analizar el proceso de enseñanza en tres fases (pre-activa, interactiva y postactiva). La fase interactiva, donde

centramos nuestro estudio, se considera el momento principal del proceso educativo, debido a que es allí donde se presenta el encuentro, el intercambio, la comunicación; donde el docente tiene la oportunidad de incidir de manera directa sobre el aprendizaje del estudiantado, donde aplica lo que ha planificado y, a la vez, se enfrenta a situaciones que no estaban previstas, en definitiva, es un momento en que se toman numerosas decisiones con relación a su acción y a la relación con el estudiantado (Giné, Parcerisa, Llena, París y Quinquer, 2003).

Conocer los factores que influyen en las decisiones y pensamientos del profesorado en la fase interactiva y en qué medida se modifican sus conductas, requiere preguntarse por el comportamiento del profesorado. Especialmente sobre la evaluación caben preguntas como: ¿Qué procedimientos evaluativos utiliza el profesorado? ¿Cuál es la participación del estudiantado en la evaluación? ¿Cómo plantean las tareas evaluativas y cómo reacciona ante ellas el estudiantado? ¿Qué contenidos se evalúan en la clase? ¿Cómo se evalúa la enseñanza?, etc.

En este punto, es necesario precisar qué es la *acción evaluativa* en este estudio y así, focalizar la interpretación de la información. Asumimos la acción evaluativa como aquellas prácticas que realiza el docente en su clase que están enfocadas hacia la evaluación, las cuales manifiestan su pensamiento práctico y permiten comprender cómo se realiza la evaluación clase a clase, qué estrategias e instrumentos utilizan, cómo participa el estudiantado, qué papel tiene la calificación, en qué momento se evalúa, etc., (Chaverra-Fernández, 2017a). Esta acción también se acompaña de un discurso evaluativo, sin embargo, no será motivo de análisis en este artículo (Chaverra-Fernández, 2017b).

Por todo lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar la acción evaluativa del profesorado durante una unidad didáctica, es decir, cómo se desarrolla la evaluación clase a clase, qué estrategias e instrumentos utilizan, cómo participa el estudiantado, cómo surge la calificación, en qué momento de la unidad didáctica evalúan, etc.

### **3. Método**

#### ***3.1. Enfoque metodológico***

Esta investigación se llevó a cabo a través de la metodología cualitativa, la cual, como actividad situada, ubica al observador en el mundo particular de los participantes (Denzin y Lincoln, 2005). Es una interpretación naturalista de las realidades, lo que significa que las cosas se estudian en su forma o contexto natural, tratando de entender, interpretar y comprender el fenómeno en términos de lo que significan para los sujetos.

Específicamente se abordó el estudio de caso múltiple (Stake, 2010) y se respetaron los lineamientos del autor, quien advierte que los casos individuales deben ser estudiados para aprender acerca de su complejidad y han de entenderse cada uno en profundidad. Luego de analizarlos individualmente, se retomó la recomendación de Tójar y Mena (2011) de revisar las convergencias y divergencias entre los casos para lograr una mirada más amplia del tema investigado.

La investigación optó por un estudio de caso con propósito descriptivo (Yin, 2003) porque presenta cómo son las acciones sobre la evaluación del profesorado participante durante una unidad didáctica. A la vez, es instrumental (Stake, 2010), porque el análisis de cada

docente con sus similitudes y diferencias, permitieron comprender una situación en particular y aportar conocimiento a la teoría, hasta ahora existente, en relación a las prácticas que tiene el profesorado sobre la evaluación, generando nuevas preguntas de investigación.

El límite en el estudio de caso puede estar dado por el número de participantes, un periodo de tiempo de observación, o la instancia de un problema o preocupación (Chaverra-Fernández, Gaviria-Cortés y González-Palacio, 2019), para esta investigación, el caso se limitó a una unidad didáctica en cada uno de los participantes.

**3.2. Categorías de análisis**

Analizar la acción evaluativa del profesorado en su globalidad es un asunto complejo, debido a las tramas y relaciones entre todos los aspectos. Es decir, no pueden entenderse los elementos que la componen (contenidos, actores, instrumentos y momentos) de manera aislada, sino en relación de unos con otros. Sin embargo, para efectos del análisis, se presentan en dos grandes categorías para facilitar la lectura, la primera son los instrumentos, actores y momentos y, la segunda, los contenidos evaluados.

**3.3. Selección de participantes**

La elección de los participantes fue intencional, lo que Goetz y LeCompte (1988) llaman “selección basada en criterios simple” (p. 98), por lo tanto, los profesores debían cumplir con las siguientes características: tener una titulación como licenciados en educación física, ser docentes activos de un colegio público, tener mínimo cinco años de experiencia en la docencia y especialmente, tener disposición y tiempo para participar en el estudio. En definitiva, participaron seis docentes, cuatro hombres y dos mujeres.

A continuación, se presenta un resumen con las características del profesorado participante en relación a la edad, años de experiencia docente, tema de la unidad didáctica, grupo observado y promedio de edad de los estudiantes de ese grado. Como parte de la confidencialidad, sus nombres han sido cambiados utilizando seudónimos para la presentación de los resultados.

Cuadro 1. Información del profesorado participante en la investigación.

NOMBRE	EDAD (AÑOS)	AÑOS COMO DOCENTE	TEMA DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	GRADO OBSERVADO/EDAD DE LOS ESTUDIANTES
Pedro	35	15	Balonmano	Séptimo (12-13 años)
Luis	36	12	Natación	Séptimo (12-13 años)
María	47	20	Actividad física	Octavo (13-14 años)
Diana	41	17	Gimnasia con pequeños elementos	Octavo (13-14 años)
Carlos	41	19	Fútbol	Once (17-18 años)
Juan	32	11	Recreación y contexto social	Once (17-18 años)

Fuente: Elaboración propia.

Entre las consideraciones éticas de la investigación se encuentran: El consentimiento informado, la confidencialidad de la información y la devolución de los hallazgos a los participantes.

### **3.4. Instrumentos de obtención de información**

La observación fue la principal estrategia de recolección de información. Se asumió el rol denominado observador (como) participante, que en palabras de Tójar (2006), “es aceptado por el grupo y participa con cierta distancia física y psicosocial” (p. 245). Este rol fue determinante para el logro de los objetivos del estudio, ya que las relaciones establecidas con el profesorado y el estudiantado permitieron un escenario de confianza y tranquilidad para realizar la observación, pero con una distancia prudente para analizar libremente las acciones que realizaban los docentes.

El uso de instrumentos para registrar la observación son en palabras de Sanmartín (2010) ante todo “una ayuda para fijar la memoria” (p. 162). En este sentido, los avances tecnológicos proporcionan ventajas técnicas que permiten registrar con precisión la información que surge en la investigación. Diversos autores han defendido el uso de recursos audiovisuales en la investigación (Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans, 1995; Hammersley y Atkinson, 2001; Shrum, Duque y Brown, 2005). Es así que para este estudio se optó por utilizar una cámara de video digital.

Utilizar el video para registrar la fase interactiva de la enseñanza conlleva como principal beneficio la densidad de la información que proporciona (Bottorff, 2003). Es innegable que la imagen permite conocer aspectos que no se logran plasmar por otros medios de registro debido a la rapidez de las acciones.

Así mismo el video permite volver a retomar los acontecimientos tal y como sucedieron en cualquier momento del análisis, logrando captar detalles que no se consideraron importantes o se pasaron desapercibidos. Otra ventaja del video es que registra con fiabilidad las acciones y la expresión corporal del profesorado; este lenguaje no verbal constituye una fuente de información secundaria que apoya o va en contra de su lenguaje verbal y constituye un elemento clave para comprender el significado de las expresiones.

Otra estrategia de recolección de información fue el análisis documental. El propósito fue complementar, contrastar y validar la información de otras estrategias (Bowen, 2009; Fitzgerald, 2007; Massot, Dorio y Sabariego, 2012). Este análisis se realizó a los documentos oficiales como lo plantea Woods (1987) y fueron: las planillas que utiliza el profesorado para registrar las calificaciones y diferentes estrategias que utilizaron los docentes con los estudiantes para recolectar información: cuadernos fichas, trabajos escritos, exámenes.

### **3.5. Trabajo de campo**

En el segundo momento de la investigación como lo denomina Galeano (2004), se inició el acceso al campo. Como lo dicen Hammersley y Atkinson (2001), acceder al campo no se limita a la presencia física “Es mucho más que una simple cuestión de conseguir o poseer un permiso para llevar a cabo la investigación” (p. 72). Esta relación investigadora-participantes debía sustentarse en la confianza, el respeto y el reconocimiento del otro como un interlocutor válido. El encuentro con los profesores en espacios fuera de la clase como las oficinas, compartir un café o algunos eventos académicos, permitieron intercambiar ideas, expectativas e inquietudes que fueron formando lazos de confianza y empatía que favorecieron el desarrollo del estudio.



En los contactos iniciales con el profesorado se definieron los días y horas en que se realizarían las observaciones. Es necesario anotar que la investigación no definió con anterioridad las temáticas de las unidades didácticas, es decir, cada docente eligió libremente el grado y el tema con el cual quería participar.

El trabajo de campo se llevó a cabo en cada unidad didáctica elegida por los profesores, para un total de 51 clases grabadas. Esta observación sistemática permitió obtener una información detallada de los instrumentos/procedimientos que utilizó el profesorado para evaluar.

La salida del campo (Hammersley y Atkinson, 2001; Taylor y Bogdan, 1987) se dio al finalizar la unidad didáctica. Sin embargo, se continuó el contacto con el profesorado para obtener alguna información adicional y presentarles de manera individual los resultados del estudio.

### ***3.6. Análisis de la información***

El análisis de la información se asumió desde los planteamientos de Taylor y Bogdan (1987), los cuales proponen tres fases: fase de descubrimiento, fase de codificación y fase de relativización de los datos. En la primera fase se realizó una lectura detallada de las fuentes de información y se identificaron las categorías iniciales.

En la fase de codificación se depuraron, expandieron o suprimieron las interpretaciones iniciales. La construcción de sentido en los datos se realizó de manera inductiva (Bonilla y Rodríguez, 1997), de tal forma que las categorías emergieron de la información con base en los patrones y recurrencias presentes en ellos. La información se codificó de acuerdo al tipo de fuente suministrada, el número que corresponde y el nombre de los docentes, ejemplo: C.2.M (Clase 2 de María); P.D (Planilla de seguimiento de Diana), T.E.5L (Texto del estudiante de Luis)

En la última fase de relativización de los datos (nombrada así por Deutsher y Mills, 1940, citados por Taylor y Bogdan 1987), se interpretó la información de acuerdo al contexto de cada participante, con el propósito de comprender la realidad educativa que vive cada docente y contrastarlo con los elementos teóricos abordados y el estado actual del objeto de estudio.

Para el tratamiento de la información se utilizó el programa informático Nvivo 10 para Mac (versión 11.3.2), lo que permitió hacer la refinación y depuración de la información que proponen Taylor y Bogdan (1987).

## **4. Resultados y discusión**

### ***4.1. Instrumentos, actores y momentos***

Para iniciar, se presentan los instrumentos utilizados por el profesorado y su vínculo con los actores que intervinieron en su realización, así como los momentos en que se llevaron a cabo. En primer lugar, se encontró que la planilla de seguimiento es el instrumento principal que utiliza el profesorado para registrar, por medio de calificaciones, la información procedente de las observaciones no estructuradas de cada sesión. Estas planillas, son formatos que cada colegio define para registrar la evaluación, la asistencia,

entre otros datos, pero no contienen ni reflejan criterios de evaluación que permitan realizar un seguimiento oportuno al aprendizaje.

Figura 1. Planilla de seguimiento de Diana (P.D.)  
Fuente: Profesora Diana participante del estudio.

El registro de información realizado en la planilla se basa en la observación libre del desempeño del estudiantado, convirtiéndose así la observación no estructurada en el procedimiento más relevante que utilizó el profesorado para evaluar. Esta práctica se corresponde con lo hallado por Sherer (2000) y Hein, Vieira y Mendes (2007), donde confirman que la observación asistemática y permanente es el medio más usual del profesorado para conseguir la información en la evaluación. Sin embargo, es necesario preguntarse ¿Qué es lo que se observa? ¿De dónde surge la calificación?, interrogantes que se abordarán más adelante en el apartado de contenidos.

Cabe mencionar, que en las planillas también quedaron consignadas otras calificaciones que surgieron de los trabajos teóricos, los exámenes, las autocalificaciones –cuando el estudiantado define su calificación total o parcial (López-Pastor, 2017) - y las coevaluaciones o evaluaciones entre pares. El registro en la planilla se convierte en una prueba fundamental ante el colegio, los padres de familia o el mismo estudiantado del proceso evaluativo realizado, de ahí que sus funciones están más cercanas a un instrumento de control que a una verdadera herramienta que permita recoger información para la evaluación del aprendizaje.

El uso de la planilla se convierte en el reflejo de la principal técnica de evaluación del profesorado, la heteroevaluación del aprendizaje, asumiendo por heteroevaluación la evaluación que tradicionalmente realiza el profesor sobre el estudiante (Uribe, 2009).

Si bien todos los docentes llevaron a cabo acciones de autoevaluación, coevaluación y especialmente autocalificación, el profesor es el actor principal de la evaluación durante

las unidades didácticas observadas. La acción constante entre los profesores fue llamar a lista al finalizar la clase y emitir su calificación de acuerdo con criterios que no se han hecho explícitos, algunos con mayor frecuencia que otros, por ejemplo, Luis y Carlos, lo hicieron en seis de las siete clases observadas. El siguiente ejemplo, en la clase n° 8 de Luis, ilustra ese procedimiento:

*Duvan 3.0; Estefanía 4.5; Dahiana 4.0; Karen 4.0; Michel 4.0 ... (C.8.L.)*

Este proceder del profesorado evidencia una calificación continua, que no es igual a una evaluación permanente en términos formativos, por el contrario, esta práctica está más vinculada a la evaluación sumativa, que como lo señalan Velázquez y Hernández (2004), pretende conocer los logros o resultados netos del aprendizaje. Sin embargo, como se verá más adelante, el criterio fundamental para emitir esta calificación no fue el aprendizaje en sí mismo sino la participación en la clase.

En las pocas ocasiones en que los profesores no calificaban, acudían a la autoevaluación. Esta participación del estudiantado se presentó de dos maneras: la autocalificación, entendida como la nota que se asigna el propio estudiante sin criterios concretos y la autoevaluación, en la que el estudiante se asigna una calificación, teniendo presente unos criterios establecidos. La primera opción fue la más recurrente, el profesor les preguntaba de manera individual o colectiva por una calificación.

*Los que hicieron el trabajo acá, ¿Qué nota creen que se merecen después del trabajo en clase? [5, responden todos]. (C.1.P.)*

En medio de la autocalificación, Diana y Pedro vieron la oportunidad de confrontar el juicio del estudiante con su propia opinión. Sin embargo, esta acción no llega a convertirse en una calificación dialogada en los términos de López et al., (2007), ya que finalmente no se llega a un consenso, sino que prevalece la nota del estudiante, aunque no se sustente con argumentos y, por tanto, carente de una función formativa.

*Erick ¿Cuánto crees que te mereces hoy?, a conciencia, [4,5]... ¿Eso crees que te mereces? Te lo puse, pero la próxima clase no voy a permitir la autoevaluación. (C.6.D.)*

Es posible pensar que la falta de honestidad (o de objetividad) en el estudiantado en estos ejercicios, se deba a la poca costumbre de realizar actividades de autorregulación o reflexión, por tanto, ven en la autocalificación, la oportunidad de mejorar sus notas. A la vez, la falta de criterios evaluativos por parte del profesorado también permite que la autocalificación no sea sincera o ajustada a lo que espera el docente, dado que la pregunta principal hacia el estudiante fue: “¿Qué nota se merece?” y no se presentan elementos concretos que generen una reflexión en el estudiantado. Este tipo de preguntas, no promueven que el estudiante se interese en su propio aprendizaje (Trigueros-Cervantes, Rivera-García y De la Torre-Navarro, 2012), sino que refuerza la concepción de evaluación tradicional y sumativa. Como lo plantean Brown, Irving y Keegan (2008), la autoevaluación es un proceso complejo que se facilita cuando existen criterios claros y definidos al momento de realizarla, algo que no sucede en nuestro estudio.

La segunda forma de autoevaluación fue la que culminaba con una calificación en respuesta a preguntas o presentación de algunos criterios por parte del docente, para que, a partir de ahí, el estudiantado emitiera su calificación. Este tipo de autoevaluación fue muy escasa, sólo se presentaron cuatro autoevaluaciones de este tipo durante todas las clases (4 de 51).

... ustedes van a poner la nota de cómo trabajaron hoy, escriben A: creatividad; B: Diálogo...  
C: Puesta en escena... Ahora escriben los aprendizajes de la clase ¿Qué aprendizajes tuvo hoy?  
¿Qué dificultades? (C.2.J.)

Estas acciones del profesorado, dejan en evidencia la confusión terminológica y metodológica que tienen entre la autoevaluación y la calificación. Como lo plantea López-Pastor (2017), el peso de la tradición y el paso por el sistema escolar genera automatismos que tienden a que repitamos como docentes las practicas que se han vivido como estudiantes. Esta tradición sumativa de la evaluación, ejerce una gran influencia en el profesorado participante y les resulta difícil llevar a cabo acciones evaluativas que no estén ligadas a la calificación o el control en el aula.

Las calificaciones que se asignaba cada estudiante a sí mismo quedaban registradas en la planilla de seguimiento, pero las autoevaluaciones tuvieron un lugar especial en el cuaderno del estudiante. Este fue otro instrumento utilizado por el profesorado.

En general, el cuaderno del estudiante fue utilizado como un instrumento de registro, donde se plasmaron las tareas teóricas y las autoevaluaciones con una finalidad centrada en la calificación. Sólo el profesor Juan lo utilizó con una intención más amplia de reflexión sobre sus aprendizajes.

... vamos a sacar el cuaderno... ¿Qué dificultades tuvo en la sesión o en la clase de hoy?...  
¿Qué aprendizajes adquirí en la clase de hoy? (C.6.J.)

Para este profesor, el cuaderno también le permitió registrar la heteroevaluación de la enseñanza, es decir, la evaluación que puede realizar el estudiante hacia el profesor. Juan, por medio de preguntas, solicitó al grupo que emitiera un concepto sobre su desempeño docente y finalizara con una calificación. Este profesor fue el único, entre los participantes, que solicitó esta evaluación en dos oportunidades y no lo hizo al final de la unidad, sino en clases intermedias.

... van a evaluar a su profesor ¿Listo?, usted va a escribir los aspectos positivos, los negativos y me pone una nota... Pero ojo, usted debe escribirme si usted siente que tengo algo por mejorar, qué les gustó, qué no les gustó. (C.2.J.)

Esta heteroevaluación de la enseñanza, también la llevó a cabo Luis en la última sesión. De manera escrita le solicitó al estudiantado que lo calificaran (escala de 1 a 5) y justificaran su respuesta.

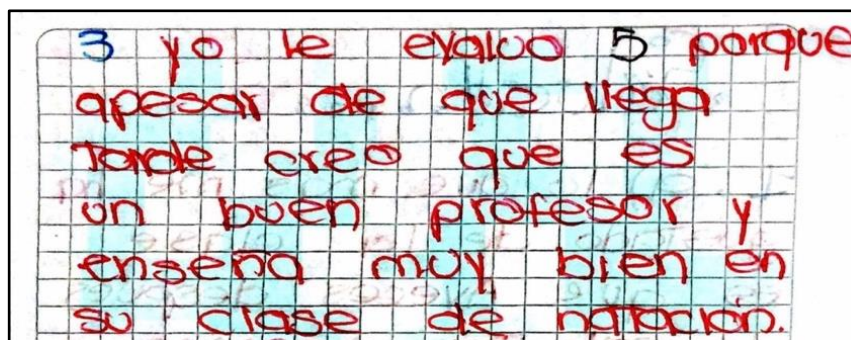


Figura 2. Evaluación de la enseñanza del estudiante 5 de Luis (T.E.5L.)  
Fuente: Profesor Luis participante del estudio.

En el caso de María, la profesora realizó una pregunta durante toda la unidad didáctica que puede acercarse a una evaluación de su enseñanza. Al terminar la primera tarea en la clase número uno, le preguntó al estudiantado qué era lo que no les había gustado de la actividad.

*Quién me dice qué no le gustó y por qué [Fue muy poquito tiempo], fue muy poquito tiempo...  
Qué más no les gustó [Profe los lazos muy corticos]. (C.2.M.)*

Ante los comentarios realizados, la profesora presenta sus argumentos y justifica sus decisiones, pero no profundiza en las inquietudes del estudiantado. Por su parte los profesores Pedro y Carlos no realizaron ninguna actividad para evaluar su enseñanza.

La evaluación de la enseñanza puede presentarse en las tres fases que configuran la labor docente. Hernández y López (2004) proponen diversos criterios para realizar esta evaluación en cada fase, pero, lo encontrado en nuestra investigación, es que la evaluación de la enseñanza es escasa en la fase interactiva. Esta evaluación sólo se hizo presente cuando algunos profesores permitieron la participación del estudiantado, ya sea de manera escrita o verbal; pero, en general, la evaluación del profesorado se centra en el aprendizaje y desconoce la información que el estudiantado, los compañeros docentes, o ellos mismos desde la autoevaluación, pueden generar para mejorar su enseñanza.

Esta misma desatención a la evaluación de la enseñanza fue un hallazgo en un estudio anterior (Chaverra-Fernández, 2014), donde la inexperiencia, la poca motivación, la falta de tiempo o el desconocimiento de cómo realizar este proceso, son posibles razones para que el profesorado no realice una evaluación de su enseñanza desde todos los actores (auto, co y heteroevaluación).

Por otro lado, la coevaluación o evaluación del aprendizaje entre iguales (López-Pastor, 2017) no fue una estrategia muy frecuente entre el profesorado. Sólo Juan y Luis realizaron alguna actividad al respecto, con criterios y calificación al final.

*... ¿Qué van a evaluar ustedes?, el equipo... si realmente lo que concertó el equipo pasó... si en la explicación les fue bien, les fue mal, si los compañeros trabajaron bien y se ponen la notica. (C.7.J.)*

Otro instrumento común a Juan, Diana y Pedro fue la realización de la prueba teórica que solicita el colegio en cada periodo. Este examen se realiza al finalizar la unidad didáctica y es conocido por profesores y estudiantes como “pruebas saber”, ya que las preguntas siguen el modelo de evaluación nacional colombiana que lleva el mismo nombre.

Para esta prueba, cada docente construye un examen y tiene un valor del 20% sobre el total de la calificación. Si bien es una obligación institucional, el profesorado lo asume como una oportunidad para identificar los saberes de los estudiantes y generar acciones de mejoramiento.

*Vean muchachos ojo en las pruebas, yo no voy a preguntar nada raro de lo que ustedes han visto, ya saben que la recreación genera ¿Qué? [Placer] ¿Qué más? [Alegria, diversión], sí...hay aprendizaje, favorece el desarrollo humano ¿Qué más? Aprovechamiento de [el tiempo libre]...no voy a preguntar nada diferente en la prueba. (C.10.J.)*

#### **4.2. Contenidos evaluados**

Carlos, Pedro, Diana y María, utilizaron talleres o trabajos teóricos para evaluar los contenidos conceptuales, todos calificables.

*... en la próxima clase les califico la cancha de balonmano y les califico las posiciones de cada jugador. (C.5.P.)*

Adicional a los talleres escritos, Carlos, Pedro y Juan evaluaron constantemente estos contenidos por medio de preguntas, buscando que el estudiantado expresara sus ideas y saberes. En algunos momentos lo hicieron durante las tareas o al inicio de cada clase. Por ejemplo, Carlos, en una tarea de fútbol, para la actividad y les pregunta.

*...paren ahí, acérquense un momento ¿Cuál es la estrategia que debemos hacer para lograr tumbar el cono? [Tirar para otro lado], ¿Cómo se llama eso? [Yo no sé], cambio de perfil, cambio de sentido de juego. ¿Qué hay que tener para cambiar de lado? [Silencio], lo deben tener los porteros, los volantes de creación ¿Cómo se llama eso?, [Visión] ¿Visión qué? [Visión periférica], bien, visión periférica. (C.5.C.)*

Como señalan Velázquez, Hernández, Martínez y Martínez (2011), los contenidos de tipo conceptual se han ido incorporando a los currículos de educación física en diferentes países con la intención, entre otros aspectos, de lograr el desarrollo de una mayor autonomía y la adopción de estilos de vida activos del estudiantado.

Por su parte, los contenidos actitudinales fueron tal vez los más evidentes en la evaluación del profesorado, especialmente al momento de calificar. Por un lado, los criterios propuestos para realizar las autoevaluaciones y/o calificaciones, estuvieron centrados en reflexionar sobre la participación, la responsabilidad, la actitud y el comportamiento en la clase.

*... esta vez me van a dar la nota ustedes, de acuerdo al comportamiento que tuvieron en la clase... la nota es independientemente si sabe hacer el salto o no lo sabe hacer. (C.1.D.)*

Por otro lado, el comportamiento y la participación fueron los criterios determinantes que tuvo el profesorado para emitir la calificación al finalizar las clases. Quienes participaban activamente de las tareas y no tenían un comportamiento sancionable, obtenían una calificación positiva; por el contrario, el estudiantado que no llevaba el uniforme, utilizaba indebidamente los materiales, agredía a sus compañeros o simplemente no participaba de la clase sin una justificación, obtenía una mala calificación.

En definitiva, cabe afirmar que el profesorado centró su evaluación en aspectos disciplinarios, pero no se rescatan actitudes como el trabajo en equipo, la disposición para realizar las tareas, el compañerismo o la autonomía. El marcado interés por evaluar las actitudes se corresponde con lo encontrado por Foglia (2014), quien asegura que, entre el profesorado, el componente actitudinal recibe una atención especial, al punto en que la mayoría reconoce que “el área se pierde especialmente por situaciones de tipo actitudinal, cuando los estudiantes son irresponsables e indisciplinados” (p. 113).

Asimismo, el estudio de Hein et al. (2007), concluyó que el profesorado centraba su evaluación en la dimensión comportamental y en la participación en las clases, dejando de lado otros contenidos. En esta misma línea, los estudios de Sherer (2000) y Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) encontraron que, las actitudes del estudiantado durante las clases y la frecuencia de participación, son el principal referente del profesorado para evaluar, dado que no hay una planificación de la evaluación o definición de criterios.

En nuestra investigación se encontró que la evaluación de las actitudes es una acción informal, basada sólo en la observación del comportamiento que tuvo el estudiantado durante la clase, una evaluación momentánea, pero carente de criterios e instrumentos que

permitan hacer un seguimiento a lo largo de las clases. En ese sentido, el profesorado estudiado cae en lo que Prat (2003) señala como criterios subjetivos y poco sistemáticos para evaluar las actitudes. Resultados similares a los de nuestro estudio encontró Vargas (2012), cuando concluye que el profesorado no asumía la evaluación de las actitudes como un proceso sistemático, sino aislado y poco consciente.

La utilización de la planilla de seguimiento para calificar cada sesión es una muestra de la falta de criterios en el profesorado para evaluar las actitudes. Esta planilla no arroja una información importante que les permita proponer acciones formativas de cambio o mejora durante el desarrollo de la unidad didáctica, sólo favorece registrar los procesos disciplinarios que cada institución tiene definidos.

En esta evaluación basada en la observación libre que llevan a cabo los participantes en el estudio, no era un criterio relevante el desempeño del estudiantado. Es decir, ningún profesor se refirió a que su calificación tuviera en cuenta el aprendizaje o no de las tareas motrices. En este sentido, es difícil identificar en las acciones del profesorado la manera en que los procedimientos fueron evaluados, dado que no se observaron acciones o instrumentos que permitieran identificar que el desempeño del estudiantado fuera motivo de evaluación.

En síntesis, como también señalan diferentes autores, la falta de claridad en los criterios de evaluación y el poco interés por evaluar el desarrollo motor, conllevan a que el profesorado centre la mirada en elementos poco educativos y subjetivos como el uniforme, el esfuerzo, la asistencia o la conducta (López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalán, MacPhail, y Macdonald, 2013; Siedentop, 2008), estando, por tanto, ausente del proceso una verdadera opción de evaluación de carácter formativo tanto en los aspectos del aprendizaje como de la propia enseñanza.

## **5. Conclusiones**

En términos generales, el análisis de la acción evaluativa del profesorado permite concluir que no se evidencia una recolección de información sistemática y oportuna, que se valga de instrumentos precisos, con criterios concretos que permitan identificar cómo avanza el aprendizaje y la enseñanza para proponer acciones de mejora, finalidad fundamental de una evaluación formativa.

La acción evaluativa demuestra la marcada importancia que le otorga el profesorado a la calificación, convirtiéndose en la máxima expresión de su evaluación. De esta manera, la evaluación ligada a la calificación, permea todos los elementos que la constituyen, es decir, los actores, momentos, instrumentos y contenidos. En el caso de los actores, el protagonista principal es el docente, asumiendo casi toda la responsabilidad de calificar el aprendizaje y dejando pocas opciones al estudiantado de participar a través de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación de la enseñanza.

Asimismo, los momentos de la evaluación se asumen como una calificación continua, ligada a la evaluación sumativa en la que cada nota es determinante para la evaluación final.

En el caso de los instrumentos, se identificó la planilla de seguimiento como el instrumento privilegiado para registrar las calificaciones y controlar la participación del

estudiantado. En consecuencia, el profesorado carece de instrumentos con criterios definidos para obtener información valiosa que permita realizar ajustes al aprendizaje o la enseñanza.

En cuanto a los contenidos, se evidenció que el profesorado centra su atención en elementos disciplinarios y de forma (llevar uniforme o no, participar, portarse bien, etc.), disipando una acción más decidida sobre la educación en valores y actitudes más vinculadas al desarrollo personal y social del estudiantado (autonomía, trabajo en equipo, solidaridad). De igual manera, los contenidos procedimentales son los más ausentes en la evaluación del aprendizaje, no pudiéndose observar cómo fueron evaluados, ni identificar su contribución en la calificación que se asignaba al final de cada clase. Dado el carácter de la propia asignatura (educación física), la carencia de una verdadera evaluación formativa hacia los contenidos procedimentales, constituye una relevante laguna en el marco de una educación que atienda a las diferentes potencialidades de la persona.

Se hace necesario continuar con la investigación sobre la acción evaluativa tratando de hacer visibles en contextos reales sus características, fortalezas y debilidades, especialmente estas últimas, para transitar desde los juicios de valor hacia la elaboración de propuestas de una evaluación que se oriente a la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en educación física.

## Referencias

- Barrientos, E. y López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582–587.
- Benevides, M. y Santos, C. (2004). Avaliação em Educação Física Escolar: o professor como sujeito avaliado no processo educativo. *Diálogos Possíveis*, 3(2), 159–174.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bottoff, J. (2003). El uso de las grabaciones de vídeo en la investigación cualitativa. En J. Morse (Ed.), *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 284–304). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brown, G., Irving, E. y Keegan, P. (2008). *An introduction to educational assessment, measurement, and evaluation: improving the quality of teacher-based assessment* (2a ed.). Nueva Zelanda: Pearson Education New Zealand.
- Cabezas, D., González, C. y Carpintero, E. (2009). Evaluar la evaluación: cuestionario sobre prácticas de evaluación. *EduPsykhé: Revista de Psicología y Educación*, 8(1), 51–61.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos- competencias y desempeño*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chaverra-Fernández, B. (2014). Significados otorgados a la evaluación de la enseñanza y el aprendizaje: Interpretación a partir de un grupo de maestros de educación física. *Estudios*



- pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 65–82. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300004>
- Chaverra-Fernández, B. (2017a). *Pensamiento y acción evaluativa del profesorado de educación física de educación secundaria y media: Estudio de casos en Medellín-Colombia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Chaverra-Fernández, B. (2017b). Análisis del discurso evaluativo. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 723–728. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.808>
- Chaverra-Fernández, B. y Hernández-Álvarez, J. L. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Chaverra-Fernández, B., Gaviria-Cortés, D. y González-Palacio, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. Conceptualización y aplicación. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 1º semestre(35), 371–377.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 442–539). Barcelona: Paidós.
- Conte, L. y Moreno, J. (2000). La autoevaluación como elemento de reflexión y formación en Educación Física. En O. Contreras (Ed.), *La formación inicial y permanente del profesor de Educación Física. Volumen II* (pp. 27–37). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Del Villar, F., Ramos, L., Cervelló, E., Julián, J., y Jiménez, R. (2002). El análisis temático del pensamiento reflexivo del profesor de educación física en su formación inicial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 12(2), 45–64.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). Introduction: the discipline and practice of qualitative research. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (3ª, pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fernández, J. (2007). *Estudio del pensamiento del profesor de Educación Física en las etapas de primaria y secundaria*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Fitzgerald, T. (2007). Documents and documentary analysis: reading between the lines. En A. Briggs y M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management* ( pp. 278–294). Londres: Sage Publications.
- Foglia, G. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 99–117.
- Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro de la mirada*. Medellín: La Carreta.
- García, H. (2003). Antecedentes, evolución y aportaciones de la investigación del pensamiento y conocimiento del profesor de educación física. *Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 19, 105–133.
- Giné, N., Parcerisa, A., Llana, A., París, E. y Quinquer, D. (2003). *Planificación y análisis de la práctica educativa. La secuencia formativa: fundamentos y aplicación*. Barcelona: Graó.
- Giraldo, L., Rubio, E. y Fernández, J. (2009). Caracterización del discurso pedagógico del docente de educación física e identificación de los actos de habla que estimulan la creatividad motriz. *Ágora para la EF y el Deporte*, 11, 25–41.

- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hall, T., y Smith, M. (2006). Teacher Planning, Instruction and Reflection: What We Know About Teacher Cognitive Processes. *Quest*, 58(4), 424–442.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2001). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hein, E., Vieira, J. y Mendes, J. (2007). Metamorfoses na avaliação em Educação Física: da formação inicial à prática pedagógica escolar. *Movimento*, 13(2), 55–76.  
<https://doi.org/10.22456/1982-8918.3546>
- Hernández Álvarez, J. L. y López Rodríguez, A. (2004). Evaluación de la enseñanza: análisis y propuestas. En J.L. Hernández y R. Velásquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 49-76). Barcelona: Graó.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jinhong, J. (2012). The focus, role, and meaning of experienced teachers' reflection in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(2), 157-175.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2011.565471>
- López-Pastor, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 17.
- López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. López-Pastor y Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-68). León: Universidad de León.
- López-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. y Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V., Barba-Martín, J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J., Heras-Bernardino, C., González-Pascual, M. y Gómez-García, J. (2007). Trece años de evaluación compartida en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7(26), 69–86.
- López-Rodríguez, A. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis doctoral no publicada, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Massot, I., Dorio, I., y Sabariego, M. (2012). Estrategias de recogida de información y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329–366). Madrid: La Muralla.
- Ní Chróinín, D. y Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.666787>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción del profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42(42), 37–63.  
<https://doi.org/10.1080/02103702.1988.10822201>

- Pradas, R. (2010). El estudio del pensamiento del profesorado sobre la toma de decisiones interactivas: análisis de un caso en educación física escolar. *Cultura y Educación*, 22(1), 21–36. <https://doi.org/10.1174/113564010790935187>
- Prat, M. (2003). Los contenidos actitudinales: las actitudes, los valores y las normas. En M. Prat y S. Soler (Eds.), *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte. Reflexiones y propuestas didácticas* (pp. 21–33). Barcelona: Inde.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea.
- Sanmartín, R. (2010). La observación participante. En M. García, J. Ibáñez, y F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 145–165). Madrid: Alianza.
- Sherer, A. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física na escola pública da rede estadual de ensino e sua relação com a prática docente*. Tesis doctoral ni publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shön, D. (1998). *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shrum, W., Duque, R. y Brown, T. (2005). Digital Video as research practice: Methodology for the millennium. *Journal of Research Practice*, 1(1), M4.
- Siedentop, D. (2008). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tójar, J. C. y Mena, E. (2011). Innovaciones educativas en el contexto andaluz. Análisis multicaso de experiencias en Educación Infantil y en Educación Primaria. *Revista de Educación*, 354(Enero-Abril), 499–527.
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E. y De la Torre-Navarro, E. (2012). La evaluación en el aula universitaria: del examen tradicional a la autoevaluación. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 12(47), 473–491.
- Tristán, J. (2010). *La relación de la planificación en la interacción sobre los comportamientos del profesorado principiante y con experiencia así como la de sus alumnos en un estudio de casos*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Murcia, Murcia.
- Ureña, N., Ureña, F., Velandrino, A. y Alarcón, F. (2006). Resultados de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 86(4 trimestre), 22–33.
- Uribe, I. (2009). La evaluación en la educación física. En I. Uribe y D. Gaviria (Eds.), *Guía Curricular para la Educación Física* (pp. 165–170). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vargas, A. (2012). *Creencias del profesorado de Educación Física con respecto a la evaluación de actitudes: un estudio de caso*. Trabajo de fin de Máster. Máster Universitario en innovación, evaluación y calidad de la educación física, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Velázquez-Buendía, R., Hernández-Álvarez, J. L, Martínez-Gorroño, M. E. y Martínez de Haro, V. (2011). Educación Física y conocimiento teórico-conceptual: estudio trans-cultural en Argentina, Brasil y España. *Revista de Educación*, 356, 653–675. <https://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-055>

- Velázquez, R. y Hernández, J. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J. Hernández y R. Velázquez (Eds.), *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar* (pp. 11-47). Barcelona: Graó.
- Velázquez, R., Hernández, J., Garoz, I., López, C., López, M., Maldonado, A. y Castejón, J. (2007). Calidad de enseñanza en Educación Física y Deportiva y discurso docente: el caso de la Comunidad de Madrid. *Revista de Educación*, 344, 237-238.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. Etnografía en la investigación cualitativa*. Madrid: Paidós.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

## Cv de los autores

### **Beatriz Elena Chaverra Fernández**

Licenciada en Educación Física, Magister en Educación y Desarrollo Humano, Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid (España), profesora asociada del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia, integrante del grupo de investigación Cultura Somática, participante como investigadora principal y coinvestigadora en diversos proyectos de investigación educativos. Miembro de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación. ORCID ID: 0000-0002-1183-8488. Email: beatriz.chaverra@udea.edu.co

### **Juan Luis Hernández Álvarez**

Licenciado en Educación Física (1982) y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación (1992), desarrolla su labor docente y de investigación como Catedrático en la Universidad Autónoma de Madrid. Antes de su desempeño profesional en la Universidad, ha sido Profesor de Educación Física en los niveles de Educación Primaria y Secundaria durante 17 años. Ha publicado un número relevante de trabajos en diferentes formatos: 12 libros, 25 capítulos de libros, más de 55 artículos en revistas especializadas, así como un amplio número de publicaciones en actas de congresos. Ha dirigido numerosos trabajos de investigación, destacando su papel de Investigador principal Responsable en diferentes proyectos competitivos nacionales e internacionales. Es miembro de consejos científicos o asesores de diversas revistas, así como revisor de publicaciones. ORCID ID: 0000-0002-2327-0076. Email: juanluis.hernandez@uam.es