

**LA TRANSFERENCIA DE LA EVALUACIÓN
FORMATIVA Y/O
COMPARTIDA DESDE LA FORMACIÓN
INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA A LA PRÁCTICA REAL
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**



Universidad de Valladolid

Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia

Grado en Maestro de Educación Infantil

Trabajo Fin de Máster

Curso 2016/2017

MIRIAM MOLINA SORIA

Tutor: Víctor Manuel López Pastor

RESUMEN

Esta investigación tiene como finalidad analizar la transferencia entre los sistemas de evaluación formativa y/o compartida que el profesorado de educación física (EF) puede haber vivido durante su formación inicial (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. Las técnicas de obtención de datos son: cuestionario cerrado con escala tipo Likert, entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal. 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 posterior en educación primaria. Parece existir una influencia fuerte de la formación permanente.

PALABRAS CLAVE

Evaluación formativa; evaluación compartida; formación del profesorado; educación física.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the transference between the formative and shared assessment that Physical Education (PE) teachers may have experienced during their Pre-service Teacher Education (PTE) and its subsequent application in primary education classrooms where they are teachers. 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. 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 PE teachers in Primary. There are seem to exist a strong influence of In-service Teacher Education.

KEYWORDS

Formative Assessment; Shared Assessment; Teacher Education; Physical Education.

AGRADECIMIENTOS

Quiero dar las gracias a mis padres y mi hermana, *mi pequeñaja*, por apoyarme en todo lo que hago, por ser uno de mis pilares en la vida.

A mi pareja, que me ha aguantado cada día durante este proceso, siempre dándome ánimos.

A mi tutor, que siempre ha sido un apoyo y un ejemplo a seguir desde que me dio clase en el grado.

Y por supuesto, a mis abuelos, ellos siempre han estado muy orgullosos de mí, y yo de ellos. Lástima que tuviera que hacerme a mí misma una promesa cuando empezaba este proceso: terminaría este trabajo por ti *yaye*. Estés donde estés va por ti, mi margarita eterna.

Os quiero

GRACIAS A TODOS

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....	12
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	14
2.1. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	14
2.1.1. Aclaración de conceptos	17
2.1.2. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida.....	18
2.1.3. Participación del alumnado en la evaluación	19
2.2. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA.....	19
2.2.1. La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado	19
2.2.2. La evaluación formativa y compartida como competencia específica de conocimiento y como competencia específica a adquirir en la formación inicial del profesorado.....	21
2.2.3. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado	21
2.3. LA TRANSFERENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	22
3. METODOLOGÍA	24
3.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN.....	24
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
3.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS.....	26
3.4. ANÁLISIS DE DATOS.....	27
3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS.....	28

4.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	30
4.1.	RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS	30
4.2.	RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	40
4.3.	RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL.....	44
5.	DISCUSIÓN.....	47
6.	CONCLUSIONES	52
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
	ANEXOS.....	58
	ANEXO 1: CUESTIONARIO.....	58
	ANEXO 2: PREGUNTAS GENERALES DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	63
	ANEXO 3: CUERDERNO DEL INVESTIGADOR. APUNTES DE LAS ENTREVISTAS.....	64
	ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS.....	65

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Competencias generales y específicas.....	13
Tabla 2.1. Resumen de la intrahistoria de la Red Nacional de EFyC (a partir de Hamodi et al., 2014).....	16
Tabla 2.2. Aclaración de conceptos sobre la evaluación (a partir de López, 2012 y López, 2013).....	17
Tabla 2.3. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida (basado en López, 2012 y Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015).....	18
Tabla 2.4. Ventajas e inconvenientes de la EFyC en la FIP (basado en Romero-Martín, Castejón-Oliva, y López-Pastor, 2015).....	22
Tabla 3.1. Resumen de los paradigmas basada en López (1999) y González (2003).....	25
Tabla 4.1. Resultados de los ítems del bloque 1.....	30
Tabla 4.2. Resultados de los ítems del bloque 2.....	31
Tabla 4.3. Resultados de los ítems del bloque 3.....	33
Tabla 4.4. Resultados de los ítems del bloque 4.....	35
Tabla 4.5. Resultados de las preguntas abierta 1 del bloque 4.....	37
Tabla 4.6. Resultados de la pregunta abierta 2 del bloque 4.....	39
Tabla 4.7. Categorías y subcategorías de las entrevistas semiestructuradas.....	40
Tabla 4.8. Categorías y subcategorías del grupo focal.....	44
Tabla 5.1. Categorías para organizar la discusión de los datos.....	47

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo final de máster (TFM) se centra en el uso de la evaluación formativa y compartida (EFyC) por los maestros en educación primaria (EP). El objetivo general gira en torno a la transferencia de sistemas EFyC de la formación inicial del profesorado (FIP) a las aulas de EP por los maestros de educación física (EF).

La evaluación formativa se puede definir como el “proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 36). En cambio, la evaluación compartida se define como “los procesos dialógicos que mantienen al profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (López-Pastor, 2011, p.37)

En esta investigación llevaremos a cabo un estudio de caso que se centra en una muestra de 17 maestros que utilizan sistemas de evaluación formativa y/o compartida en sus aulas. La recogida de información se realiza a través de un cuestionario y entrevistas semiestructuradas. Además, el análisis de resultados está contrastado con un grupo focal con egresados recientes de las facultades de educación que han experimentado sistemas de EFyC durante su FIP.

En este TFM podemos encontrar los siguientes capítulos:

Introducción, en la que se determina el tema principal a investigar y su importancia, así como sus objetivos y la justificación del tema elegido.

Revisión bibliográfica, consta de tres grandes apartados: la evaluación compartida y formativa en educación superior, la evaluación compartida y formativa en la FIP de EF, y la transferencia de la EFyC en la FIP de educación física en EP.

Metodología, en el que se diferencian cuatro apartados: diseño del estudio, técnicas de obtención de datos, análisis de datos y cuestiones ético-metodológicas.

Resultados, se presenta la información recogida en los diferentes instrumentos y se analiza para obtener los resultados de la investigación.

Discusión de los resultados obtenidos en la investigación.

Conclusiones, recogen las ideas principales que se han obtenido durante la investigación y se comparan con los objetivos planteados inicialmente.

Referencias bibliográficas, recoge toda la bibliografía utilizada durante el desarrollo de la investigación.

Para acabar, el trabajo se completa con un apartado de anexos, en el que se recogen la transcripción de las entrevistas, los cuestionarios y el grupo focal utilizado.

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objeto de estudio de esta investigación se centra en los posibles procesos de transferencia entre los sistemas de EFyC que el profesorado de EF puede haber vivido durante su formación inicial y su aplicación posterior en las aulas de educación primaria en que ejerce su docencia actualmente.

Los objetivos que se plantea esta investigación educativa son los siguientes:

- 1) Analizar si el profesorado de EF de EP utilizan sistemas de evaluación formativa y/o compartida en EF en sus aulas.
- 2) Analizar en qué medida las experiencias de evaluación experimentadas durante la FIP recibida de los maestros de EF ha influido en el tipo de evaluación que realizan actualmente en sus aulas.
- 3) Analizar que otros aspectos de la formación inicial o permanente han influido para que el profesorado de EF utilice sistemas de evaluación formativa y/o compartida en sus aulas.
- 4) Investigar las ventajas e inconvenientes que los maestros de EF encuentran en la utilización de sistemas de evaluación formativa y/o compartida en las aulas, especialmente en lo que se refiere a los beneficios que aporta al alumnado.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La Evaluación Formativa y Compartida es de gran interés en la Facultad de Educación de Segovia, ya que existe una línea de investigación sobre la temática de la Evaluación Formativa en la Formación Inicial del Profesorado.

Personalmente he elegido este tema porque he tenido la oportunidad de recibir una beca de colaboración en esta universidad sobre un proyecto de EFyC en FIP, muy ligado al objeto de estudio de este TFM.

Según las competencias descritas en la Guía del TFM, nuestro trabajo de investigación tiene una relación directa con las siguientes (véase tabla 1.1):

Tabla 1.1. Competencias generales y específicas (elaboración propia).

COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<p>Conocer y ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares.</p>	<p>Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.</p>
<p>Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades.</p>	<p>Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación.</p>
	<p>Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales.</p>
	<p>Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación.</p>

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se analizarán las investigaciones realizadas sobre la evaluación formativa y/o compartida en educación superior, así como la trascendencia que tiene este sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación primaria.

2.1. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La definición más actual de evaluación formativa la encontramos en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), que afirma que dicha evaluación “hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (p.36). Según López (2012), la evaluación se debe plantear como una estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, tanto del profesorado como del alumnado.

Desde la última década se han producido cambios en la forma de ver la docencia universitaria, lo que ha propiciado algunas modificaciones “en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia” (López-Pástor, 2012, p. 118). 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 muchos artículos se expone la necesidad del cambio en la evaluación, pero en pocos incluyen proyectos de intervención sobre sistemas de EFyC. López et al. (2011), incluye la autoevaluación del alumnado en la FIP.

Palacios y López-Pastor (2013), señalan que la EFyC es escasa en las universidades españolas, pero numerosos estudios apuntan a que es necesario desarrollar sistemas de EFyC en todos los ámbitos educativos (López-Pastor, 2009, Dochy et al. 2002, y Hamodi et al., 2017). Pero, Palacios y López (2013) afirman que hay una falta de formación en el profesorado universitario sobre los sistemas evaluación, ya que muchos no conocen la función formativa que puede tener la evaluación.

Así mismo, nos gustaría señalar la existencia de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior desde el año 2005. Esta red tiene como objetivo la

innovación colaborativa sobre la temática de la evaluación en la docencia universitaria, a través de ciclos de investigación-acción. Los componentes de esta red definen la evaluación formativa como: “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López-Pastor, 2009, p.35).

Según Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2014), esta Red se creó porque un grupo de profesores de Educación Superior (ES) empezaron a reflexionar sobre la evaluación formativa, teniendo como elemento característico el feedback. Más tarde, llegaron a la conclusión de que esta evaluación también podía ser compartida, para que el alumnado participase en su proceso de evaluación. En Hamodi et al. (2014), se realiza una revisión sobre la intrahistoria de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida, que se resume en la siguiente tabla (véase tabla 2.1):

Tabla 2.1. Resumen de la intrahistoria de la Red Nacional de EFyC (a partir de Hamodi et al., 2014).

CURSO	PASOS DE LA RED NACIONAL DE EFyC
2004/05	-Creación de la Red en junio de 2005. -Seminarios locales de investigación-acción.
2005/06	-Comienza a funcionar durante este curso académico. -Establecer los objetivos de la Red. -Informes de caso del profesorado. -Clarificación de conceptos: autoevaluación, evaluación compartida, evaluación entre iguales, calificación dialogada...
2006/07	-Se analiza la carga de trabajo tanto del profesorado como del alumnado en sistemas de EFyC. -Nuevas líneas de investigación.
2007/08	-Informes de caso de las experiencias del profesorado de la Red.
2008/09	-Informe de caso estructurado para categorizar los resultados obtenidos. -Consolidación de la Red y nuevas líneas de trabajo (proyecto I+D a nivel autonómico en Castilla y León).
2009/10	-Recopilación de los informes de cuatro universidades de Castilla y León con cuatro puntos principales: ventajas e inconvenientes, carga de trabajo y rendimiento académico. -Colaboración con el proyecto I+D europeo INCLUD-ED. -Coevaluación de exámenes parciales corregidos in-situ mediante una plantilla diseñada ad hoc.
2010/11	-Diseño y validación de un cuestionario para el alumnado. -Proyecto I+D a nivel nacional.
2011/12	-Monográfico en la revista <i>Psychology, Society & Education</i> sobre la EFyC en educación superior. -Se mantienen las líneas principales de investigación de la Red. -Artículo que analiza la fiabilidad de los procesos de autocalificación del alumnado (FIP).
2012/13	-Se acuerda elaborar de un “Repertorio de buenas prácticas en evaluación en docencia universitaria”. Elaboración de una plantilla para recoger datos que generen nuevas líneas de investigación.

En la actualidad, uno de los últimos artículos publicados de Hamodi, López-Pastor y López-Pastor (2017), realiza un recorrido sobre los resultados obtenidos hasta la actualidad de la transferencia de sistemas de EFyC en las aulas con respecto a la FIP. Según Hamodi et al. (2017), parece existir una gran influencia de la evaluación recibida en la FIP en la evaluación que posteriormente aplican los maestros en su práctica docente en las aulas de primaria y/o secundaria.

2.1.1. Aclaración de conceptos

Basándonos en López (2012) y López (2013), nos gustaría aclarar los siguientes conceptos relacionados con este tipo de evaluación (ver tabla 2.2):

Tabla 2.2. Aclaración de conceptos sobre la evaluación (a partir de López, 2012 y López, 2013).

Evaluación para el aprendizaje	Puede considerarse sinónimo de “evaluación formativa”. La evaluación está orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado.
Evaluación formadora	Busca la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje: el alumnado es consciente de cómo aprende y cómo debe aprender.
Evaluación compartida	El profesor dialoga con el alumnado de su evaluación de los aprendizajes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este diálogo puede ser a nivel individual o grupal.
Evaluación formativa	Tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto del alumnado como del profesorado.
Autoevaluación	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.
Coevaluación	Es la evaluación entre iguales, y puede ser individual o grupal.
Calificación dialogada	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.

2.1.2. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida

La evaluación formativa y/o compartida presenta múltiples ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado (véase tabla 2.3), y según López (2012), los inconvenientes en el proceso de este tipo de evaluación se pueden solucionar con ciclos de investigación-acción.

Tabla 2.3. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida (basado en López, 2012 y Martínez-Mínguez, Vallés y Romero-Martín, 2015).

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

2.1.3. Participación del alumnado en la evaluación

Según López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), la implicación del alumnado en la evaluación formativa es conveniente debido a las siguientes razones: (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) formación de personas responsables; y, (e) mejora del clima de aula y resolución de problemas de convivencia.

La implicación del alumnado en el proceso de evaluación se puede realizar a través de la coevaluación, autoevaluación, la evaluación compartida, la autocalificación y la calificación dialogada. (López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), López-Pastor (2009, 2012). En López-Pastor y Pérez Pueyo (2017) se recogen diferentes experiencias de EFyC en distintos niveles educativos: enseñanza universitaria, Bachillerato, Formación Profesional y ciclos de Grado Medio, Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), Educación Primaria y Educación Infantil.

Las visiones del alumnado sobre estos sistemas de evaluación se recogen en Dolchy, Segers y Dierick (2002): (a) los nuevos métodos de evaluación son más justos para la mayoría de los estudiantes; (b) los estudiantes ven que los trabajos tienen sentido; (c) las calificaciones son importantes para los estudiantes; (d) el cambio en la evaluación implica un cambio en metodología y resultados de los estudiantes; y (e) los estudios tienen fiabilidad y validez.

2.2. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

2.2.1. La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado

Basándome en López-Pastor (2013), es importante destacar la evolución de la evaluación en la FIP de EF, ya que hace años la única evaluación que iba ligada a calificación eran los test de condición física. Poco a poco los docentes universitarios y futuros maestros se han dado cuenta de la necesidad de cambio en los sistemas de evaluación utilizados que ayuden a la reflexión del alumnado y mejoren sus aprendizajes

(López-Pastor, 2013). Además, este autor defiende la necesidad de utilizar sistemas de evaluación alternativa, auténtica e integrada en la FIP generando análisis críticos, ya que influirá en el alumnado para cuando sean docentes. Según afirma López (2008), los procesos de EFyC es la evaluación más lógica cuando se está realizando sistemas centrados en el aprendizaje del alumnado y el desarrollo de competencias (personales y profesionales).

Según Palacios y López (2013) y López-Pastor (2013), los docentes tienen tendencia a reproducir y hacer la evaluación de manera semejante a como la vivieron ellos mismos como alumnos. El estudio de Hamodi et al. (2017) muestra que un porcentaje alto de estudiantes de FIP sí han vivido sistemas de EFyC en algunas de las asignaturas en la universidad y que dichas experiencias si han supuesto una influencia positiva a la hora de intentar desarrollar sistemas de EFyC cuando comienzan a trabajar como maestros en educación primaria. Palacios y López (2013) afirman que “los resultados indican que las prácticas de evaluación orientadas al aprendizaje son todavía minoritarias en la FIP” (p.317).

En mi opinión es importante recibir una EFyC durante la FIP, ya que como afirma Santos Guerra (2014), es importante evaluar para aprender. Para saber evaluar, primero debemos tener una formación que nos facilite una evaluación que ayude a nuestro alumnado a aprender, y no solo a aprobar. Para ello, Santos Guerra (2014) señala que: (a) enseñar es ayudar al alumnado: gracias a la evaluación formativa y/o compartida, el docente puede ayudar a través de rúbricas a cada alumno/a para mejorar la calidad de su trabajo, así como mejorar y profundizar en su propio aprendizaje; y, (b) actualmente, gracias a los diversos estudios sobre diferentes sistemas de evaluación no podemos limitarnos a evaluar únicamente los conocimientos de los niños/as.

Ahora bien, creo que la vivencia en la FIP de procesos de EFyC, ayudan a que el alumnado pueda poner en práctica estos sistemas de evaluación en su aula como futuro docente. Es imprescindible conocer los instrumentos de evaluación que van ligados a procesos de EFyC: revisiones, portafolios, ensayos, carpetas colaborativas, etc. (López-Pastor, 2009).

En los siguientes subapartados podemos encontrar porque es importante que los alumnos de FIP tengan experiencias de EFyC

- Porque aprenden más y mejor.

- Porque es una competencia docente específica, y por tanto tiene transferencia a su práctica profesional futura.

2.2.2. La evaluación formativa y compartida como competencia específica de conocimiento y como competencia específica a adquirir en la formación inicial del profesorado

Según Dochy et al. (2002), algunas universidades se plantean el cambio de sus sistemas de evaluación, pasar de la cultura del examen y la evaluación tradicional a nuevas formas de evaluación que mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumnado sea más competente en su ámbito profesional de trabajo. Según Palacios y López (2013), “la evaluación es una de las tareas fundamentales de los profesores, una competencia básica y uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes de la calidad docente” (p.281). Debemos fomentar este tipo de procesos de EFyC como competencia, ya que en un futuro cuando los alumnos ejerzan como docentes tras su formación inicial, ayudarán a mejorar los aprendizajes del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos de la evaluación (Palacios y López, 2013, López-Pastor, 2013).

Diferentes autores (Manrique et al., 2011; López-Pastor, 2008; Palacios y López, 2013), afirman que el alumnado universitario considera que la vivencia de la evaluación formativa y/o compartida durante su formación inicial ha ayudado a desarrollar sus competencias profesionales, lo que conlleva a la utilidad práctica que se busca desde la formación en competencias de las universidades.

2.2.3. Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado

Basándome en Romero-Martín, Castejón-Oliva, y López-Pastor (2015), las ventajas e inconvenientes que nos podemos encontrar con la utilización de sistemas y procesos de EFyC en la FIP son las siguientes (véase tabla 2.4):

Tabla 2.4 Ventajas e inconvenientes de la EFyC en la FIP (basado en Romero-Martín, Castejón-Oliva, y López-Pastor, 2015).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Información constante.	Desconocimiento del profesorado universitario. Falta de formación.
Formación y vivencias para su futura labor docente.	Mucha carga de trabajo si no hay un trabajo diario.
Mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y la labor docente.	Constancia y mucho tiempo del docente debido al feedback constante de los trabajos.
Fomenta la autonomía y la autorregulación.	Mayor implicación del alumnado de último curso en su proceso de evaluación.
Desarrolla competencias.	El alumnado no entiende al profesorado en la evaluación.
Ofrece mayor rendimiento académico y mejores resultados.	Falta de compromiso del alumnado.
Feedback constante y posibilidad de mejorar.	Mayor grado de exigencia que otros tipos de evaluación.
Participación del alumnado en su proceso de evaluación.	

2.3. LA TRANSFERENCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

La transferencia de la EFyC en la FIP de EF es un tema poco investigado y del que existen pocas propuestas prácticas. Según las últimas investigaciones de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en la puesta en práctica de la evaluación formativa en diferentes ámbitos educativos, podemos llegar a diferentes conclusiones que apoyan la transferencia de la evaluación en la FIP a las aulas: (a) al menos se necesita un trimestre de funcionamiento para que estos sistemas tengan resultados positivos; (b) el proceso de evaluación formativa ayuda a la mejora de los aprendizajes de los alumnos de EF; (c) en

todas las experiencias se han obtenido resultados positivos con la puesta en práctica de procesos de EFyC; (d) el maestro se debe encargar de que en el alumnado surja el deseo de aprender, ya que es cuando el alumnado va a desarrollar su aprendizaje al máximo. En López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) afirman que “una vez que eres capaz de percibir como los alumnos se sienten valorados y son participes de sus aprendizajes, es cuando se aprecia que los aspectos positivos contrarrestan a los negativos” (p.179). Es decir, se necesita un tiempo de adaptación en la puesta en práctica de la EFyC por parte del maestro y de los propios alumnos.

Como encuentran Hamodi y López-Pastor (2012), los egresados que participaron en el grupo focal han intentado implantar en educación primaria sistemas de EFyC, pero se encuentra con dos principales barreras: (a) otros maestros no quieren cambiar su método de trabajo y generan resistencias; (b) la falta de apoyo y asesoramiento continuo a los docentes para contar dudas o experiencias. En este sentido, a los docentes les gustaría tener una formación permanente que les ayude a resolver las dudas y resistencias que surgen cuando comienzan a modificar sus sistemas de evaluación en primaria, para avanzar hacia modelos de EFyC.

3. METODOLOGÍA

3.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN

Según González (2003), la noción de racionalidad es “aquella que da una imagen básica de la ciencia, define lo que debe estudiarse, las preguntas que es necesario responder...” (p.125). Khun (1986) define un paradigma como “las relaciones científicas universalmente conocidas que proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.125). Podemos diferenciar tres tipos de paradigmas en la investigación en ciencias sociales: (a) el paradigma técnico o positivista, (b) el paradigma interpretativo y (c) el paradigma sociocrítico.

El paradigma en que se apoya esta investigación es el paradigma interpretativo, ya que tenemos interés en el significado de la acción humana y su práctica en la sociedad, tratando acciones de comprensión, significación y acción. Se trabajará con contextos reducidos y una muestra significativa, ya que vamos a buscar describir y comprender. El paradigma interpretativo está basado en la racionalidad práctica. Dicho paradigma estudia las situaciones naturales en contextos reducidos con una metodología cualitativa; es decir, utiliza instrumentos como los diarios, las entrevistas, los informes, las historias de vida, los cuestionarios abiertos, etc. En este caso el protagonista es el diálogo y no los cuestionarios cuantificados. Dicho paradigma se basa en la descripción y la comprensión de una realidad, dando más importancia a la significatividad (busca muestras significativas) por encima de la representatividad. En el paradigma interpretativo es el investigador el que elabora unas categorías partiendo de los datos recogidos, no de teorías previas (González, 2003). Según González (2003), las características del paradigma interpretativo son: investigación naturalista, análisis inductivo, perspectiva holística, datos cualitativos, contacto personal, orientación hacia el caso único, sensibilidad hacia el contexto, neutralidad empática y flexibilidad del diseño.

Según López (1999) y González (2003), podemos resumir los diferentes paradigmas en la siguiente tabla (véase tabla 3.1):

Tabla 3.1. Resumen de los paradigmas basada en López (1999) y González (2003).

PARADIGMA POSITIVISTA	PARADIGMA SOCIOCRTICO	PARADIGMA INTERPRETATIVO
Predicciones como significación del hecho. Relaciones causa-efecto.	Análisis de transformaciones sociales y solución a estos problemas (reflexión y aplicación).	Significado de las acciones humanas y de la práctica social.

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación podría considerarse un estudio de caso, en el que vamos a analizar una muestra de maestros de EF en su práctica en el aula de evaluación formativa y compartida, a través de una metodología mixta: cualitativa (entrevistas y grupo focal) y cuantitativa (cuestionarios). Como afirma Stake (2005) “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11). Se trata de estudiar un fenómeno concreto en un contexto real de nuestra sociedad. Según Álvarez y San Fabian (2012) se pueden establecer diez características de un estudio de casos, aunque afirman que no tienen por qué cumplirse en todos los estudios de casos actualmente:

1. *Realizan una descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso consiste en desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.*
2. *Son estudios holísticos. El investigador ha de tratar de observar la realidad con una visión profunda y, asimismo, ha de tratar de ofrecer una visión total del fenómeno objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.*
3. *Reflejan la peculiaridad y la particularidad de cada realidad/ situación a través de una descripción densa y fiel del fenómeno investigado.*
4. *Son heurísticos. Los estudios de caso tratan de iluminar la comprensión del lector sobre el fenómeno social objeto de estudio.*
5. *Su enfoque no es hipotético. Se observa, se sacan conclusiones y se informa de ellas.*
6. *Se centran en las relaciones y las interacciones y, por tanto, exigen la participación del investigador en el devenir del caso.*
7. *Estudian fenómenos contemporáneos analizando un aspecto de interés de los mismos, exigiendo al investigador una permanencia en el campo prolongada.*
8. *Se dan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.*

9. Los estudios de caso incorporan múltiples fuentes de datos y el análisis de los mismos se ha de realizar de modo global e interrelacionado.

10. El razonamiento es inductivo. Las premisas y la expansión de los resultados a otros casos surgen fundamentalmente del trabajo de campo, lo que exige una descripción minuciosa del proceso investigador seguido” (pp. 3 y 4).

Es importante señalar que, como afirma Martínez (2011), en un estudio de caso no es necesario partir de una hipótesis, si no que estas concepciones se generan según se analizan los datos recogidos estableciendo relación entre la teoría y la práctica.

3.3. TÉCNICAS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recogida de información utilizados en esta investigación serán los siguientes:

Cuestionario cerrado con escala tipo Likert (ver Anexo 1): es un instrumento de recopilación de datos. Los datos de los participantes en la investigación se recogen a través de las respuestas a unas preguntas previamente elaboradas por el investigador y presentadas por escrito en un formulario debidamente formateado (Guil, 2006). El cuestionario seleccionado para esta investigación es un cuestionario cerrado con escala tipo Likert. Los cuestionarios nos ayudan a obtener respuestas directas que pueden ser cuantificadas. Según Guil (2006) la escala tipo Likert son escalas sumativas o acumulativas, es decir todos los ítems o preguntas del test se miden “con la misma intensidad la actitud que se desea medir y es el encuestado el que le da una puntuación” (p.83), en nuestro caso de uno a cinco.

Entrevista semiestructurada (ver Anexo 2): según Martínez (2011), la entrevista en la comunicación interpersonal entre un investigador y el sujeto que queremos investigar. Este instrumento nos ayuda a recopilar datos de experiencias, conocimientos, opiniones o percepciones. En esta investigación la entrevista se realizará de manera presencial con las personas seleccionadas. En este caso, se va a realizar una entrevista semiestructurada, en la que se van a plantear una serie de preguntas claves o temas principales para que los sujetos expliquen todo lo que quieran partiendo de ese punto. Según de la Peña et al. (1998) las entrevistas semiestructuradas tienen una conducción flexible, en la que se pueden modificar las preguntas, según crea conveniente el investigador, para que se consiga la información necesaria. Además, según de la Peña et al. (1998), este tipo de entrevista proporciona al investigador una participación alta en la integración diagnóstica. En este caso, las

entrevistas semiestructuradas se realizarán a cuatro personas y se diseñarán de manera personalizada.

Grupo focal: según Escobar y Bonilla (2009), “los grupos focales son una técnica de recolección de datos mediante una entrevista grupal semiestructurada, la cual gira alrededor de una temática propuesta por el investigador” (p.52). A diferencia de las entrevistas, en el grupo focal participan muchas personas al mismo tiempo que interaccionan entre sí, por lo que los datos están basados en dicha interacción. Según Escobar y Bonilla (2009), la finalidad del grupo focal es recopilar información para contestar a las preguntas que se plantean en la investigación.

En nuestro caso, tomaremos un grupo focal realizado en el año 2015 con egresados recientes de las facultades de educación que han experimentado sistemas de EFyC durante su FIP. Los resultados de este grupo focal se contrastarán con el resto de resultados obtenidos del cuestionario cerrado tipo Likert y las entrevistas semiestructuradas.

3.4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos con los instrumentos citados anteriormente se analizarán en dos programas: (a) SPSS 20.0 para los cuestionarios con una metodología cuantitativa y (b) el programa atlas.ti 7.3 en el caso de las entrevistas. Es necesario utilizar estos dos programas debido a que los datos son diferentes: hay datos cuantitativos y datos cualitativos, por lo que nos encontramos ante una metodología mixta, cuya utilización apoyan varios autores como Eriksson y Kvaleinen (2008) y Boeije (2010). Según Ugalde y Balbastre-Benavent (2013), la metodología mixta permite obtener hallazgos más completos, mayor confianza y validación, y los resultados se entienden mejor.

En primer lugar, se analizarán los cuestionarios de la muestra seleccionada. En función de esos resultados se tomarán las decisiones oportunas para la realización de una entrevista semiestructurada a una pequeña muestra de ellos.

La transcripción de las entrevistas será selectiva. Cada cita literal de las personas entrevistadas, en el capítulo de análisis de resultados, tendrá un código que identificará a las personas entrevistadas con un número de uno a tres. El código irá entre paréntesis al final de cada cita literal del entrevistado.

Este código se compone de dos iniciales, que ocupan el primer lugar: ES, que significa “entrevista semiestructurada”. Estas dos iniciales van seguidas del número del uno

al tres, dependiendo de la persona a la que nos referimos con la cita literal. El último dato se refiere a la fecha en que se han realizado las entrevistas: mayo del 2017. Por ejemplo, el siguiente código: “ES-3,5-2017” nos indica que el dato procede de la entrevista semiestructurada realizada al tercer profesor, en mayo de 2017.

Tras obtener los resultados de los cuestionarios y las entrevistas, se contrastarán con un grupo focal realizado con egresados recientes de las facultades de educación que ha experimentado sistemas de EFyC durante su FIP.

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

El acceso al campo se realiza a través de tres grandes preguntas, vía e-mail, para seleccionar la muestra deseada de maestros de EP de EF. Tras la información obtenida con estas preguntas se selecciona la muestra a la que se pasará un cuestionario que proporcione información necesaria para un análisis sobre nuestro objeto de estudio. Tras los resultados de los cuestionarios, se ha seleccionado a 18 maestros para realizar unas entrevistas semiestructuradas, que ayuden a profundizar más en el análisis de los cuestionarios.

En mi investigación voy a tener en cuenta los siguientes criterios de rigor científico, en base a la propuesta de Guba (1989):

Criterio de credibilidad: se trata de demostrar la validez de los datos obtenidos a partir de las interpretaciones obtenidas en el estudio con dichos datos. Según Rada (2016) se refiere “a cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que fueron estudiadas, y para quienes lo han experimentado o han estado en contacto con el fenómeno investigado”.

Las técnicas que se utilizan en este estudio son: (a) recogida de datos a través de cuestionarios, entrevistas y un grupo focal, (b) comprobaciones de los participantes, en la que se pasan tres primeras preguntas a maestros de primaria y se selecciona una muestra de maestro de primaria de EF que realicen EFyC y se comprueba a través de un cuestionario cerrado. Tras el análisis de dicho cuestionario, se selecciona una muestra más reducida que ayuda a contrastar los datos de los participantes a través de una entrevista semiestructurada. Una vez que la investigación esté acabada, se va a (c) establecer una comprobación de los resultados obtenidos con los datos recogidos en todos los instrumentos; es decir, revisar que los resultados de los cuestionarios coinciden con los datos matemáticos obtenidos del

conjunto de maestros seleccionados y, las respuestas en profundidad de las entrevistas se corresponden con las categorías obtenidas.

Criterio de transferibilidad: es la aplicabilidad de un estudio a otro contexto o caso diferente. En nuestro estudio no podemos generalizar, porque es un estudio de caso en un contexto concreto, pero quizás sí pueda ser transferible a otros contextos, con las adaptaciones previas que se consideren necesarias. También hemos recogido los datos aportados por los participantes que podrán ser contrastados con otros estudios o facultades de otras universidades.

Criterio de dependencia: se trata de “demostrar que las evidencias obtenidas con un método coinciden con las obtenidas con otro método” (Del Villar, 1994, p.32), cruzando los datos de diferentes fuentes. En nuestro caso, para cumplir el criterio de dependencia se utiliza la técnica de triangulación, en la que se utilizan diferentes instrumentos, que se complementan entre sí, para la obtención de datos. También se establecerá una pista de revisión, un pequeño cuaderno de investigación (ver Anexo 3) en el que se anotan cuestiones que el investigador considera importantes en todo el proceso de investigación. El cuestionario ha sido validado por tres expertos, maestros de EP de EF. Además, se realiza la revisión externa de los análisis e interpretaciones por otro investigador (tutor del TFM).

Criterio de confirmabilidad: según Rada (2016) este criterio “permite examinar los datos y llegar a conclusiones iguales o similares”. Las técnicas utilizadas para confirmar los datos de nuestra investigación son las siguientes: (a) la triangulación desde diferentes metodologías e instrumentos para contrastar los datos obtenidos desde diferentes puntos de vista (cuestionarios, entrevistas y grupo focal) y, (b) la triangulación entre personas, que se consigue a través de los 18 maestros encuestados, junto con las entrevistas que reflejan las diferentes formas de utilizar la EFyC, y de la revisión externa de los análisis e interpretaciones por otro investigador (tutor del TFM).

Además de estos cuatro grandes criterios, hemos cumplido otros aspectos que podrían considerarse “ético-metodológicos”, en el sentido de que todos los participantes en el estudio han sido debidamente informados sobre los objetivos de nuestra investigación, y les ha asegurado las condiciones del anonimato y confidencialidad de los datos aportados y su colaboración en el mismo ha sido voluntaria y libre.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

Hemos agrupado los resultados en seis tablas, que presentamos a continuación. La media puede tener un máximo de 4 puntos, al igual que la moda (de 1 a 4). En la tabla 4.1 (ver tabla 4.1) se reflejan los resultados de cada ítem del bloque 1, 2, 3 y 4: media, moda y desviación típica.

Tabla 4.1. Resultados de los ítems del bloque 1.

Nº	ÍTEMS. Con cuánta frecuencia has utilizado...	MEDIA	DT	MODA
1.1	Fichas de observación	3,50	,618	4
1.2	El control de la participación en el aula	2,89	,758	3
1.3	El examen teórico	1,89	,963	2
1.4	Pruebas prácticas de carácter físico	2,67	1,02 9	3
1.5	Test de condición física	1,56	,705	1
1.6	Pruebas o test de habilidad motriz	1,94	,938	1
1.7	Portafolios o carpetas	2,22	1,11 4	1
1.8	Cuaderno del alumno	2,56	1,11 9	1
1.9	Rúbricas o escalas descriptivas	3,00	1,06 1	4
1.10	Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula	2,06	1,05 6	1
1.11	Instrumentos de autoevaluación del alumnado	3,28	,826	4
1.12	Instrumentos de coevaluación	3,11	,832	4

El bloque 1 valora la frecuencia con la que utilizan los maestros cada uno de los instrumentos de evaluación presentados en el cuestionario. En este caso, los instrumentos más utilizados son las fichas de observación, la autoevaluación del alumnado y la coevaluación, respectivamente. Nos llama la atención que los maestros encuestados utilicen mucho las fichas de observación y la autoevaluación, porque no suele ser lo habitual.

En un segundo nivel, pero también bastante utilizados, encontramos las rúbricas o escalas descriptivas, las pruebas prácticas de carácter físico, los portafolios o carpetas, el cuaderno del alumno o los trabajos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula. Hay otro grupo de instrumentos con una media ligeramente más baja que los anteriores nos encontramos con: las carpetas o portafolios, teniendo en cuenta que estamos recogiendo resultados de maestros de EP de EF. Mientras que en un tercer nivel encontramos que los instrumentos menos utilizados son los test de condición física y el examen teórico de conocimientos.

Tabla 4.2. Resultados de los ítems del bloque 2.

Nº	ÍTEMS. Valora tu grado de competencia respecto a:	MEDIA	DT	MODA
2.1	Fichas de observación	3,56	,511	4
2.2	El control de la participación en el aula	2,94	,802	3
2.3	Examen teórico	2,59	1,004	3
2.4	Pruebas prácticas de carácter físico	2,50	,985	2
2.5	Test de condición física	2,17	1,200	2
2.6	Pruebas o test de habilidad motriz	2,56	1,042	2
2.7	Portafolios o carpetas	2,67	,907	3
2.8	Cuaderno del alumno	3,22	,878	3
2.9	Rúbricas o escalas descriptivas	3,11	,900	3
2.10	Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula.	2,71	,985	3
2.11	Instrumentos de autoevaluación del alumnado	3,17	,786	3
2.12	Instrumentos de coevaluación	3,12	,857	4

En cuanto a los ítems valorados en el bloque 2 (ver tabla 4.2), en el que se valora la competencia docente respecto a los instrumentos dispuestos en el bloque 1, podemos afirmar que los maestros encuestados se sienten bastante competentes en cada uno de los instrumentos, aunque ligeramente menos competentes en los test de condición física. También es verdad, que es el ítem en el que los maestros se sienten menos formados, pero también es el instrumento menos utilizados.

Los maestros se sienten más competentes en fichas de observación, que es el instrumento que más utilizan, y en las pruebas de carácter físico, que lo utilizan poco en sus clases. A pesar de que los profesores utilicen más la autoevaluación del alumnado y la coevaluación, no son los instrumentos en los que se sienten más competentes, aunque suponen una media muy alta (3,17 y 3,12, respectivamente, sobre 4). Pero sí coinciden en que son más competentes en las fichas de observación, que es el instrumento que más utilizan en sus aulas con el alumnado.

Tabla 4.3. Resultados de los ítems del bloque 3.

Nº	ÍTEMS. Grado de acuerdo con:	MEDIA	DT	MODA
3.1	La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación	3,89	,323	4
3.2	Los sistemas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado	3,00	,840	3
3.3	La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo	2,28	,826	2
3.4	La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje	3,06	,873	3
3.5	La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante	3,72	,461	4
3.6	El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante	3,78	,428	4
3.7	Como profesor doy feedback a mis alumnos de forma habitual en las sesiones de educación física	3,67	,485	4
3.8	Cuanto mis alumnos tienen que generar producciones (individuales o en grupo), tienen ocasiones de mostrarlas, recibir evaluación formativa y mejorarlas, antes de hacer la presentación final y definitiva	3,61	,502	4
3.9	Mis alumnos realizan regularmente procesos de autoevaluación, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje (sin calificación)	3,39	,608	3
3.10	Mis alumnos realizan regularmente procesos de evaluación entre iguales, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación.	3,11	,676	3
3.11	Durante mi formación inicial he vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida en algunas asignaturas	2,44	1,097	2
3.12	Los sistemas de evaluación formativa vividos en mi formación inicial han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizo como maestro.	2,39	1,243	1

En la tabla 4.3 (ver tabla 4.3), se recogen los resultados en los que los maestros encuestados se sienten de acuerdo con los ítems dados.

Los resultados del bloque 3 muestran que los maestros de EP están entre bastante y muy de acuerdo con los siguientes ítems (media aritmética entre 3.50 y 3.90): (a) la interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación; con que (b) la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante; con que (c) el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiante; con que (d) como profesor doy feedback a mis alumnos de forma habitual en las sesiones de educación física; y por último están de acuerdo con (e) cuando mis alumnos tienen que generar producciones (individuales o en grupo), tienen ocasiones de mostrarlas, recibir evaluación formativa y mejorarlas, antes de hacer la presentación final y definitiva.

Los maestros de EP en EF están bastante de acuerdo (media aritmética entre 2.94 y 3.40) con (a) los sistemas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado; (b) la recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje; (c) mis alumnos realizan regularmente procesos de autoevaluación, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje; y (d) mis alumnos realizan regularmente procesos de evaluación entre iguales, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación.

En cambio, los maestros están menos de acuerdo (media aritmética entre 2.35 y 2.80) con (a) durante mi formación inicial he vivido sistemas de EFyC en algunas asignaturas; (b) los sistemas de evaluación formativa vividos en mi formación inicial han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizo como maestro; y (c) la recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo.

Los ítems directamente relacionados con este estudio (3.11 y 3.12) muestran que hay un cierto grado de acuerdo en que los sistemas de EFyC vividos en algunas asignaturas de su FIP han influido en los sistemas de evaluación que utilizan actualmente como maestros de EF en EP. Podría ser importante profundizar en las razones y explicaciones que los maestros puedan aportar en este sentido cuando se realicen las entrevistas en profundidad.

Tabla 4.4. Resultados de los ítems del bloque 4.

Nº	ÍTEMS. Grado de acuerdo con:	MEDIA	DT	MODA
4.1	Para el alumno es una ventaja utilizar una evaluación formativa y/o compartida	3,78	,428	4
4.3	Para el profesorado es una ventaja utilizar la evaluación formativa y/o compartida	3,56	,511	4
4.5	La calificación la decide el profesor a partir del trabajo del alumno	2,72	,895	2
4.6	El alumno se autocalifica (parcial o totalmente)	2,61	,916	2
4.7	Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	2,94	,802	3
4.8	Se califica a partir de la autoevaluación del alumno (parcial o totalmente)	2,56	,784	2
4.9	Se califica a partir de la evaluación entre compañeros (coevaluación) (parcial o totalmente).	2,44	,705	2

En esta tabla (ver tabla 4.4), en los resultados del bloque 4, se valora el grado en el que los maestros de EP están de acuerdo con cada afirmación. Los ítems 4.2 y 4.4 son preguntas abiertas que, al tratarse de datos cualitativos, sus resultados se presentarán en una tabla posterior.

En los resultados de este bloque (ver tabla 4.4), podemos observar como las medias más altas se encuentran en los ítems en los que los maestros muestran que están bastante de acuerdo con que tanto para el alumnado como para el profesorado es una ventaja utilizar sistemas de EFyC. Otro aspecto significativo es que la calificación dialogada tiene una media ligeramente superior a la calificación puesta por el profesor a partir del trabajo del alumnado. Pero la autocalificación del alumnado está algo por debajo de la calificación dialogada y la calificación únicamente del profesor. Sin embargo, la autocalificación del alumno tiene una media superior a la autoevaluación y a la coevaluación. La autoevaluación y la coevaluación se encuentran por debajo de la calificación dialogada entre maestro y alumno. Además, la participación del alumnado en los procesos de evaluación, a pesar de ser la que menos media tiene, sí es relevante porque supera la media (2,44 sobre 4).

En el bloque 4 también hay dos preguntas abiertas, en las que todos los encuestados están muy de acuerdo o bastante de acuerdo con las ventajas que presenta la utilización de la evaluación formativa y/o compartida para el alumnado y el profesorado. En la tabla 4.5 se recogen dos grandes temas según las respuestas de los encuestados a la pregunta ¿por qué para el alumno es una ventaja utilizar una EFyC? Los dos grandes temas son (a) porque mejora la implicación e interés del alumnado en el proceso de aprendizaje y, (b) porque regula, centra, facilita y mejora el aprendizaje del alumnado.

Tabla 4.5. Resultados de las preguntas abierta 1 del bloque 4.

<i>Resultados de las preguntas abiertas</i>		
Pregunta 1	2 GRANDES TEMAS	RESPUESTAS
¿POR QUÉ PARA EL ALUMNO ES UNA VENTAJA UTILIZAR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y/O COMPARTIDA?	Regula, centra, facilita y mejora el aprendizaje del alumnado	<p>-Su proceso de aprendizaje pasa de focalizarse en la calificación a mejorar los aprendizajes.</p> <p>-Creo que es más fácil para ellos, sabes que es lo que se les pide y cuáles son sus metas a conseguir.</p> <p>-Porque le ayuda a regular su propio proceso de aprendizaje, no siendo un aspecto puntual y descontextualizado sinónimo de calificación.</p> <p>-Porque el objetivo es que los alumnos aprendan, no que los alumnos aprueben.</p> <p>-Porque así el alumno es consciente de ese proceso y puede aprender de él mismo.</p> <p>-Permite conocer y reforzar las claves de aprendizaje y, por tanto, centrarse en ellas. Favorece la percepción de los logros.</p> <p>-Forma parte de su aprendizaje, es necesario que conozca por qué y para qué evaluar, qué se espera que consiga, que alcance...</p> <p>-E. Formativa: porque tienen feed-back permanente de su evolución.</p> <p>-Porque saca información del propio proceso de evaluación y puede utilizar esa información para aprender</p>
	Mejora la implicación e interés del alumnado en el proceso de aprendizaje	<p>-Porque están informados de la evolución académica que depende seguir y de obtener para poder promocionar.</p> <p>-El alumno le interesa más el proceso aprendizaje, es más participativo.</p> <p>-Si queremos mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado como parte activa el mismo tiene que participar. Además, es una herramienta de aprendizaje.</p> <p>-Entienden lo que se les pide y se sienten parte de ello.</p> <p>-Se le hace más partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Al hacerles partícipes ellos identifican los aspectos más importantes de lo que tienen que aprender.</p> <p>-Se implican más en su proceso de aprendizaje</p> <p>-E. Compartida: porque participan de esta evolución y llegan a controlar su proceso de aprendizaje.</p>

En la tabla 4.5, podemos observar como los maestros encuestados opinan que la EFyC ayuda y mejora el aprendizaje del alumnado y el suyo propio. Además, el alumnado es consciente de su proceso de aprendizaje y de los logros alcanzados, ya que dispone de

información constante a través de un feedback o retroalimentación; lo que provoca que el alumno sea partícipe del proceso de su aprendizaje.

En la tabla 4.6 se exponen cuatro grandes temas que podemos diferenciar a partir de las respuestas de los maestros encuestados respecto a la pregunta ¿Por qué para el profesorado es una ventaja utilizar una EFyC? Estos grandes temas son: (a) porque favorece el aprendizaje del alumnado y el proceso de enseñanza aprendizaje; (b) porque mejora la reflexión y la práctica docente; (c) porque mejora la relación con el alumnado; y, por último, (d) porque ayuda a conseguir los objetivos del alumnado.

Tabla 4.6 Resultados de la pregunta abierta 2 del bloque 4.

<i>Resultados de las preguntas abiertas</i>		
Pregunta 2	4 GRANDES TEMAS	RESPUESTAS
¿POR QUÉ PARA EL PROFESORADO ES UNA VENTAJA UTILIZAR UNA EVALUACIÓN FORMATIVA Y/O COMPARTIDA?	Favorece el aprendizaje del alumnado y el proceso de E-A	<p>-Favorece los aprendizajes del alumnado. Permite una mayor información del proceso de aprendizaje y la percepción de las dificultades y logros del alumnado.</p> <p>-Dependería del tipo de racionalidad técnica o práctica del maestro. Para mí es una ventaja ya que los alumnos mejoran sus aprendizajes.</p> <p>-La evaluación formativa está encaminada a la mejora de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>-Requiere más trabajo, pero mejora el proceso de enseñanza.</p> <p>-Porque facilita el proceso de calificación, ayuda a conocer el grado de aprendizaje de los alumnos y permite al profesor adquirir conocimientos.</p> <p>-Porque obtiene mucha información, información de calidad para contribuir a la mejora de sus alumnos y la suya misma.</p>
	Mejora la reflexión y la práctica docente	<p>-Recibe otros puntos de vista a la hora de evaluar.</p> <p>-Le permitirá mejorar su propia práctica docente.</p> <p>-Imprescindible para reflexionar saber su práctica y poder mejorarla.</p> <p>-Siempre tienes información de diversas fuentes.</p> <p>-Le permite corregirse, regularse</p>
	Mejora la relación con el alumnado	<p>-Globalmente, la relación con el alumnado mejora al ver que su opinión cuenta cuando hablamos de su aprendizaje.</p> <p>-Favorece la relación entre profesor-alumno, se crea un ambiente que favorece el aprendizaje</p>
	Ayuda a conseguir los objetivos del alumnado	<p>-Es más fácil para los alumnos llegar a conseguir los objetivos, además si es compartida ellos ven claramente lo que deben de hacer para llegar a esos objetivos y la evaluación compartida es más objetiva.</p> <p>-Ayuda a que el alumno controle sus propias actitudes, se regule y consiga sus objetivos.</p> <p>-Sí, es más fácil para conseguir los objetivos.</p>

En la tabla 4.6 podemos observar como los maestros están de acuerdo con las ventajas que tiene para los docentes el uso de sistemas de EFyC por varias razones: (a)

porque, aunque requiera más trabajo, ayuda a obtener información continua sobre el proceso de aprendizaje del alumnado; (b) porque mejora la relación entre el maestro y el alumno; (c) porque los alumnos tienen claros los objetivos que tienen que conseguir y son conscientes de sus actitudes; (d) porque ayuda a mejorar la práctica docente a través de la reflexión.

4.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado se establecen unas categorías y subcategorías que se analizarán según los resultados de los 3 entrevistados (véase tabla 4.7).

Tabla 4.7. Categorías y subcategorías de las entrevistas semiestructuradas.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Formación en EFyC	-Formación escasa - Autoformación: artículos, congresos...
Autoevaluación y coevaluación del alumnado	-Mejora los aprendizajes. -Coevaluación: con pautas muy concretas.
Calificación	-Discrepancias entre la calificación única del profesor, la calificación dialogada y la autocalificación.
Libertad del profesorado en la evaluación de su asignatura	-Limitado por los centros y las universidades.
Carga de trabajo de la EFyC	-Saturación de trabajo de alumnado y profesorado. -Evaluar el proceso para adquirir información continua.
Aplicabilidad real de la EFyC	-Dependiendo de la materia a impartir en cada asignatura.

Formación inicial en EFyC

Dos de los maestros entrevistados coinciden en que en algunas asignaturas sí realizaron evaluación formativa. Aunque después se ha producido una formación autónoma a través de congresos, artículos, doctorados o másteres: “mi formación en evaluación formativa es lo que me hizo continuar investigando y cogiendo información

sobre cómo podía ser la evaluación formativa” (ES-2,5-2017)., “cuando 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-1,5-2017).

Uno de los maestros hace referencia a que la FIP influye en la futura práctica docente: “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-3,5-2017).

Autoevaluación y coevaluación del alumnado

Además, los tres maestros hacen partícipes a sus alumnos en el proceso de evaluación porque consideran que este sistema de evaluación ayuda a que el alumnado sea consciente de su propio aprendizaje. Para que el alumnado participe los tres maestros aportan feedback, información que el alumno recoge para mejorar; pero cada maestro entrevistado hace partícipe al alumnado de diferente manera:

Uno de los maestros está totalmente en contra de la calificación, ya que afirma que: “no estoy a favor de poner una nota, no me parece interesante que el alumno reciba una nota como si fuera el resumen de todo el año. Porque eso aparte de que no es verdad, no creo que ayude al proceso de aprendizaje” (ES-2,5-2017).

Este maestro está en contra de la autocalificación porque considera que eso es tarea únicamente del maestro: “no estoy de acuerdo con que los alumnos se autocalifiquen. Creo que la responsabilidad de poner una calificación tiene que ser única y exclusivamente del profesor, y más cuando son niños pequeños” (ES-2,5-2017). Aunque sí considera que es interesante que el alumno se autoevalúe: “sí me parece interesante que el alumno se autoevalúe, porque acabará siendo consciente de porque ha hecho algo incorrectamente o porque lo ha hecho bien” (ES-2,5-2017).

Otro de los maestros considera que la autoevaluación no se debería realizar desde el primer día del curso escolar, ya que necesitan tener autonomía para tomar decisiones y tener un referente: “en muchas actividades sí que hago autoevaluación, tampoco se hace autoevaluación desde el principio, desde el primer día, porque es poco un proceso en el que tú vas viendo a los alumnos y llega un momento en el que tú les dejas tomar decisiones. Ellos necesitan referentes [...] Muchas veces de la imitación ellos ven que según qué cosas merecen unas evaluaciones u otras” (ES-3,5-2017).

Respecto a la coevaluación, este maestro piensa que los niños son muy exigentes entre ellos y debes darles unos parámetros muy concretos: “los niños son más implacables entre ellos. Cuando haces coevaluación tienes que darles a los chavales unos parámetros muy muy muy concretos” (ES-3,5-2017).

Por último, el otro maestro sí realiza autoevaluación, aunque considera que en los primeros cursos de primaria no terminan de comprender lo que están haciendo: “en los primeros cursos sí hacemos autoevaluación pero con cositas muy sencillas... Porque lo que hemos visto nosotros es que no terminan de comprenderlo bien. A partir de 4º o 5º de primaria sí hacemos autoevaluación y coevaluación” (ES-1,5-2017).

Este maestro también realiza coevaluación, pero coincide con otro de los maestros entrevistados en que los niños son más duros entre ellos: “me resulta muy complicado, porque son ellos mucho más duros con el compañero de lo que soy yo” (ES-1,5-2017). Este maestro tampoco utiliza la coevaluación para dar el salgo a la calificación: “Entre ellos se coevalúan muchas cosas, pero no lo utilizamos para calificación” (ES-1,5-2017).

Calificación

En cuanto a la calificación, los tres entrevistados consideran que es una obligación, afirman que: “socialmente la nota es fundamental” (ES-1,5-2017), “al final tienes que llegar a una nota numérica” (ES-3,5-2017) y “todo termina en una nota por obligación” (ES-2,5-2017). Pero todos los maestros coinciden en la importancia del diálogo y el consenso en la evaluación con el alumnado: “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-2,5-2017), “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-1,5-2017).

El último maestro utiliza una escala graduada 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-3,5-2017).

Libertad del profesorado en la evaluación de su asignatura

En cuanto a la libertad de cada maestro en utilizar los sistemas de evaluación que considere oportunos nos encontramos con una incoherencia. Uno de los maestros asegura que en su centro realizan evaluación formativa, pero que se les exige una calificación (de 0 a 10), junto con unas observaciones de todas las unidades didácticas que realicen a lo largo del curso: “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-1,5-2017).

Los otros dos maestros entrevistados sí realizan evaluación formativa, a pesar de las limitaciones que puedan imponer los centros. Uno de los maestros afirma que: “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-2,5-2017), mientras que el otro maestro afirma que: “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-3,5-2017).

Carga de trabajo de la EFyC

Uno de los maestros señala como inconveniente de la evaluación formativa la carga de trabajo que supone tanto para el profesorado como para el alumnado. Este maestro afirma que: “tiene sus inconvenientes: requiere muchísimo más trabajo por parte del profesorado, y del alumnado también. Hay muchos alumnos que ponen muchas pegadas para entrar en este tipo de evaluación, porque prefieren hacer un examen y ya está” (ES-1,5-2017).

Aplicabilidad real de la EFyC

Para terminar, nos gustaría señalar algunas de las ventajas de estos sistemas de evaluación, así como la importancia que tienen estos procesos de evaluación formativa en

el alumnado. Uno de los maestros afirma que: “la mejora fundamental es que aprenden de su propio proceso de aprendizaje. Aprenden de la propia evaluación, que les sirve a ellos para mejorar” (ES-3,5-2017), y otro señala que: “la evaluación formativa no sé si es más justa, pero por lo menos es más amplia que hacer un test o un examen... porque si solo es eso es incompleta” (ES-1,5-2017).

4.3. RESULTADOS DEL GRUPO FOCAL

Este grupo focal se realizó el 7 de noviembre de 2015 en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. El grupo consta de 16 personas, egresados recientes de las Facultades de Educación de Segovia y de Valladolid, (Universidad de Valladolid), Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid y Facultad de Educación de Huesca (Universidad de Zaragoza), que han experimentado sistemas de EFyC durante su FIP. 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. En la siguiente tabla recogemos las categorías que se tratan en el grupo focal (ver tabla 4.8):

Tabla 4.8. Categorías y subcategorías del grupo focal.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Formación por competencias	-No es adecuada y no se hace. -Evaluar por competencias no es hacer examen final.
Evaluación por competencias	-Formación por competencias implica evaluación por competencias. -Cambio de la evaluación tradicional a evaluar por competencias.
Libertad del profesorado en la evaluación de su asignatura	-limitado por los centros y las universidades.
Carga de trabajo de la EFyC	-Saturación de trabajo de alumnado y profesorado. -Evaluar el proceso para adquirir información continua.
Aplicabilidad real de la EFyC	-Dependiendo de la materia a impartir en cada asignatura.

Formación por competencias

Todos los participantes de este grupo coinciden en que la formación por competencias no está siendo la adecuada, pero que tampoco es adecuada la evaluación tradicional, basada en exámenes, vivida en las universidades. El formar al alumnado por competencias implica evaluar por competencias y eso no se hace en las aulas universitarias.

Evaluación por competencias

La mayoría de los docentes participantes están de acuerdo en que para evaluar por competencias no se puede evaluar únicamente con un examen final, sino que se debe realizar otro tipo de evaluaciones: evaluación auténtica, continua, formativa y/o compartida. Toda la mesa coincide en que el profesorado actúa individualmente y eso no puede ser cuando son ellos mismos los que quieren implantar sistemas de EFyC.

Los profesores participantes coinciden en la necesidad de realizar actividad formativas, más globales, contextualizadas e interrelacionadas para el alumnado. Para evaluar este tipo de actividades, es necesario evaluar el proceso, aunque sea costoso e implique un registro prácticamente diario. Aunque también opinan que el examen teórico no se debería eliminar, porque el alumnado también debe realizar actividades de memorización.

Libertad del profesorado en la evaluación de su asignatura

Un participante afirma que en algunas universidades españolas limitan la calificación al 40% del examen final, para fomentar los procesos de EFyC, aunque en otras es optativo y se da libertad al profesorado para que elija los porcentajes de su asignatura, como explica otra compañera. Se comenta que todavía muchas universidades obligan a la realización de un examen final, con un porcentaje de 70% o más, lo que no favorece la evaluación continua.

Carga de trabajo de la EFyC

Uno de los participantes, apoyado por otro, afirma que no es viable que todas las asignaturas tuviesen una evaluación continua debido a la saturación del trabajo para el alumnado y el profesorado, ya que implica recoger todo tipo de información individual de cada alumno; esto implicaría recoger información de unos 60 alumnos por clase.

Aplicabilidad real de la EFyC

En este sentido, otro maestro afirma que, dependiendo de la materia a impartir, puede o no aplicar una evaluación formativa; además, en muchas ocasiones se plantean actividades formativas en grupo que el alumnado no entiende y que suelen resolver repartiendo el trabajo a partes iguales; pero repartir el trabajo no es trabajar en equipo.

Dos participantes afirman que muchos egresados quieren realizar sistemas de EFyC pero el sistema que hay actualmente no lo permite en todas las materias. Una de las profesoras afirma que la formación en evaluación no es la adecuada y, para ella, es la parte más difícil de su trabajo, ya que es una persona imaginativa, creativa y activa, y según lo que exige el sistema respecto a la evaluación, siente una incoherencia.

5. DISCUSIÓN

En este capítulo se van a organizar la discusión de los datos según las siguientes categorías (ver tabla 5.1):

Tabla 5.1. Categorías para organizar la discusión de los datos.

CATEGORÍAS
Formación inicial en EFyC
Utilización de instrumentos y competencias
Participación del alumnado: autoevaluación, coevaluación y calificación dialogada
Calificación
Ventajas y carga de trabajo de la EFyC
Aplicabilidad de sistemas de EFyC

Formación inicial en EFyC

En los cuestionarios se recoge que los maestros están de acuerdo (media entre 2'35-2'80 sobre 4) con que durante su FIP hayan vivido sistemas de EFyC en algunas asignaturas y con que los sistemas de evaluación formativa vividos en su FIP hayan influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizan como maestros. Este hecho también se refleja en los resultados de las entrevistas, en las que los maestros afirman que se reproducen modelos que han padecido durante su etapa escolar. Es decir, sí parece haber influencia con lo vivido. Otros estudios, como Palacios y López-Pastor (2013) y López-Pastor (2013), también afirman que los docentes tienden a reproducir y hacer la evaluación de manera semejante a como la vivieron ellos mismos como alumnos. Este hecho se corresponde con los datos analizados en nuestro estudio. Aunque en Palacios y López-Pastor (2013) afirman que las prácticas de la evaluación orientadas al aprendizaje son mínimas en la FIP, en nuestra investigación podemos observar como una media alta de los maestros ha vivido sistemas de EFyC en la FIP. También los resultados del estudio de Castejón et al. (2011) desvelan que el alumnado que recibe la EFyC en su FIP recoge mejores resultados.

En los egresados más jóvenes del grupo focal, sí indican que si vivieron alguna experiencia de EFyC durante su FIP (en diferentes centros), y que dicha experiencia les ha influido en tender a realizar ese tipo de sistemas de evaluación en su práctica docente. En

cambio, hay otro grupo de maestros que no tuvieron este tipo de experiencias durante su FIP, pero también han llegado a desarrollar sistemas de evaluación formativa en su práctica profesional porque se han formado de manera autónoma; este último grupo de egresados normalmente ha terminado su FIP hace ya muchos años. En este sentido, Hamodi y López-Pastor (2012), se plantean diferentes barreras que se encuentran los maestros cuando intentan implantar sistemas de EFyC, tales como los maestros anclados en la evaluación tradicional basada en exámenes. Ahora bien, según los resultados de nuestra investigación con una muestra de 18 maestros, parece existir una proximidad a la utilización de sistemas de EFyC en las aulas.

Utilización de instrumentos y competencias

Según los cuestionarios, todos los maestros se sienten bastante competentes en cada uno de los instrumentos dispuestos en el bloque 1 del cuestionario. Aunque los maestros se sienten ligeramente menos competentes en los test de condición física que, además, es uno de los instrumentos menos utilizados junto con el examen teórico. Nos llama la atención que los maestros encuestados utilicen mucho las fichas de observación y la autoevaluación, porque no suele ser lo habitual; además, son instrumentos en los que los maestros se sienten muy competentes. Estos resultados no coinciden con los del estudio de Palacios y López-Pastor (2013), que encuentran que sólo el 3% del alumnado de FIP parece haber utilizado la autoevaluación durante sus estudios. En cambio, si coincide con el reciente trabajo de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), en la que se afirma que la puesta en funcionamiento de sistemas de EFyC es viable en las condiciones habituales de trabajo de un profesor de Educación Física en Educación Primaria.

Asimismo, Villardón (2006) afirman que, tras la propuesta práctica en la FIP que plantean, tanto la autoevaluación, como la coevaluación, la reflexión y el feedback aportado favorece el desarrollo de competencias de los futuros maestros. Por tanto, es necesario que para que los maestros se sientan competentes en los instrumentos de EFyC, experimenten este tipo de experiencias en su FIP.

Participación del alumnado: autoevaluación, coevaluación y calificación dialogada

Según los resultados de los cuestionarios, la participación del alumnado en los procesos de evaluación a través de la evaluación entre iguales o coevaluación es la que menos media tiene (2,44 sobre 4). La autocalificación se encuentra por debajo a la calificación dialogada y la calificación únicamente del profesor.

Según los cuestionarios, los maestros están bastante de acuerdo con que los alumnos realicen regularmente procesos de evaluación entre iguales, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación. Todos los entrevistados coinciden en que los alumnos son más duros entre ellos. En los cuestionarios, se valoran algunos ítems relacionados con la autoevaluación, la coevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada. Los maestros creen que la coevaluación debe ser muy guiada porque los alumnos son muy duros entre ellos.

Los tres maestros entrevistados realizan autoevaluación porque consideran que el alumno es consciente de su proceso de enseñanza-aprendizaje, de sus incorrecciones y las mejoras que tiene a lo largo del proceso; aunque uno de ellos afirma que sólo autoevaluación, porque no está de acuerdo con que los alumnos se califiquen, ya que considera que la calificación tiene que ser una responsabilidad exclusivamente del profesor.

Los resultados obtenidos en este estudio se pueden contrastar con los encontrados por López et al. (2007) y Ureña et al (2006), en el que afirman que la autoevaluación puede ayudar a aprender a valorar la calidad de un trabajo. También López (2005) defienden la necesidad de la participación del alumnado en su proceso de evaluación, y realiza propuestas sobre evaluación compartida en EF así como experiencias de autoevaluación y coevaluación; y Vera y Moreno Murcia (2011) muestran como la participación del alumnado hacía que valorasen su progreso y mejorasen el conocimiento de sus habilidades físicas.

Las últimas investigaciones como 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.

Calificación

En cuanto a la calificación, los tres entrevistados consideran que es una obligación socialmente establecida. Además, uno de los maestros entrevistados está en contra de la calificación. López (2004) y Fraile y Cornejo (2012) reflejan que la calificación debe ser una respuesta de un proceso formativo, pero nuestros maestros opinan que reflejar una calificación se puede entender como un resumen final que no recoge el proceso llevado a cabo durante el curso.

Ventajas y carga de trabajo de la EFyC

Según los cuestionarios analizados, los participantes de este estudio están muy de acuerdo con que los sistemas de EFyC son una ventaja tanto para el alumnado como para el profesorado. Según los encuestados, las ventajas que generan estos procesos de EFyC son que mejoran la implicación y el interés del alumnado en el proceso de aprendizaje y, que regula, centra, facilita y mejora el aprendizaje del alumnado. Para el profesorado una de las ventajas que proporciona la EFyC es mejora de la reflexión y la práctica docente. En este sentido, son muchas las ventajas que se recogen en Torres y López-Pastor (2007) tras la utilización de instrumentos como las fichas de observación, cuaderno diario de profesor o entrevistas, en una experiencia de evaluación formativa en EF en EP. Muchas de estas ventajas coinciden con las ventajas afirmadas por los maestros de EF de nuestra muestra.

Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas y el grupo focal, los participantes afirman que los sistemas de EFyC suponen mucho más trabajo tanto para el alumnado como para el profesorado. Estos resultados concuerdan con lo defendido por López et al. (2006) y López et al. (2007), en que se destacan algunas ventajas de la EFyC: el valor formativo, la mejora el aprendizaje del alumnado así como su implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En López (2006) también aparece como inconveniente el trabajo continuo que requiere este tipo de evaluación. Como inconveniente principal en López et al. (2007) destaca la resistencia al cambio de evaluación por parte del alumnado, pero en nuestra investigación ningún maestro encuestado ni entrevistado ha afirmado dicha resistencia, aunque sí ha mencionado tener más dificultades cuando implantan sistemas de EFyC en las primeras etapas de educación primaria.

Aplicabilidad de sistemas de EFyC

Más o menos todos afirman realizar procesos de evaluación formativa, bien de forma absoluta (todos los procesos de evaluación llevados a cabo son formativos) o parcial (utilizan a veces procesos de evaluación formativa, pero no siempre porque depende de la unidad didáctica). En cambio, son menos los que llevan a cabo procesos de evaluación compartida, favoreciendo la participación del alumnado en la evaluación. La necesidad de desarrollar los sistemas de EFyC en todos los ámbitos educativos ya está recogido en numerosos estudios: Palacios y López-Pastor (2013), López-Pastor (2009), Dochy et al. (2002), Hamodi et al. (2017), Hamodi y López-Pastor (2012) y Pérez-Pueyo y López-Pastor (2017). Los participantes en este estudio están convencidos de las ventajas que supone para el alumnado y el profesorado utilizar estos sistemas de EFyC. Están convencidos de que

siempre se pueden llevar a cabo estos procesos 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 una forma de llevar a cabo la EFyC aunque sea de forma parcial.

6. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que la mayoría del profesorado de la muestra seleccionada sí utiliza sistemas de EFyC en sus aulas, dado que obtienen medias muy altas en los ítems del cuestionario que hacen referencia a estos aspectos. Las entrevistas también permiten confirmar estos datos. En cuanto al segundo objetivo marcado en este estudio, los resultados muestran que los maestros piensan que sí existe una influencia de las experiencias de evaluación durante la FIP que realizan actualmente en sus aulas. Estos resultados se reflejan tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas, y parecen indicar que aunque dicha vivencia se haya dado en pocas asignaturas, ha sido muy importante para conocer otra forma de evaluar diferente a la evaluación tradicional basada en exámenes. 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. Como inconveniente principal, los maestros destacan la carga de trabajo que supone para el profesorado.

Esta investigación puede ser importante para los profesores que ejercen su docencia en la FIP, ya que pueden ser más conscientes de la importancia que tiene para sus alumnos el vivir y experimentar este tipo de sistemas de EFyC, de cara a su transferencia y aplicación posterior en su futura docencia. También puede ser interesante para el profesorado de EF que no esté de acuerdo con la evaluación tradicional, basada en la aplicación de exámenes y test, y que crean en los beneficios que tiene llevar a cabo procesos de EFyC, sea cual sea la etapa educativa en la que estén ejerciendo su docencia. El estudio también puede ser interesante para otros investigadores que estén estudiando la EFyC en la FIP, así como para comparar otros contextos a partir de los resultados de esta investigación.

La principal limitación del estudio es que la muestra es muy reducida y local; por lo que sería aconsejable realizar estudios similares con muestras más grandes, o bien en otros contextos geográficos, con maestros que se hayan formado en otras facultades.

Esta investigación puede ser el inicio de una tesis doctoral en la que el siguiente paso sería analizar el aumento de los sistemas de EFyC en la FIP, así como el aumento de la participación del alumnado en su proceso de evaluación a través de la autoevaluación, la coevaluación y la autocalificación. Por otra parte, también podría ser interesante realizar una pequeña investigación sobre la EFyC en educación infantil y observar la evolución del alumnado a lo largo de varias etapas educativas.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Álvarez, C. y San Fabián Maroto, J. L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), 1-17.

Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications: Londres.

Castejón Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., Julián Clemente, J. A., & Zaragoza Casterad, 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 del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 1(42).

Del Villar Álvarez, F. (1994). La credibilidad de la investigación cualitativa en la enseñanza de la Educación Física. *Apunts de Educación Física y Deporte*, 37(26-33).

De la Peña, F., Patiño, M., Mendizabal, A., Cortés, J., Cruz, E., Ulloa, R. E., Villamil, V. y Lara, M. C. (1998). La entrevista semiestructurada para adolescentes (ESA). Características del instrumento y estudio de confiabilidad interevaluador y temporal. *Salud Mental*, 21(6), 11-19.

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. Recuperado de: <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>

Eriksson, P. y Kovalainen A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. SAGE Publications: Londres.

Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.

Fraile, A. y Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 1 (2), 1-22. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, 45(138), 125-135.

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno y A. Pérez. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-164). Madrid: Akal.

Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, 81-95.

Hamodi Galán, 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 Galán, C., López Pastor, A. T., López Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1), 1-33. Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>

Hamodi, C., López-Pastor, V.M. y López-Pastor, A.T. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will 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. DOI: 10.1080/02619768.2017.1281909

Khun, T. (1986). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica: México.

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), pp. 293-311.

López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea

López-Pastor, V. M., Fernández-Balboa, J.M., Santos, M. L. y Fraile, A. (2011). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. Recuperado de: <http://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2010.545868>

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. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2887/vista%20Lopez%20Pastor.pdf?sequence=1>

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. (2014). *Nuevos modelos de evaluación* [Archivo de vídeo]. Eduland. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=6dqUjO3ktXQ>

López Pastor, V.M., Barba Martín, J.J., Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J.C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M. y Gómez García, J.M. (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. Recuperado de: <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista26/artautoeval48.htm>

López Pastor, V. M., González Pascual, M.; Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Rev. Tandem. Didáctica de la Educación Física* 17, 21-37.

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: Universidad de León.

López Pastor, V. M., Monjas Aguado, R., Gómez García, J., López Pastor, E. M., Martín Pineda, J.F., González Badiola, J., Barba Martín, J. J., Aguilar Baeza, R., González Pascual, M., Heras Bernadino, C., Isabel Martín, M., Manrique Arribas, J. C., 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.

Manrique Arribas, J.C., López Pastor, V.M., Monjas Aguado, R.; Barba Martín, J.; Gea Fernández, 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.

Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos de investigación*, 8 (1), 1-43.

Martínez-Mínguez, L., Vallés Rapp, C. y Romero-Mínguez, M. R. (2015). Estudiantes universitarios: ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa. *Revista d'Innovació educativa*, (14) ,59-70.

López Pastor, V. M., y Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 13 (3), 317-341.

Rada Cadenas, D. M. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: Técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.

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- Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* 21(1).

Santos Guerra, M. A. (2014). Educar en tiempos revueltos. *Educar para habitar el siglo XXI*. Simposio llevado a cabo en el *XXI Congreso de Educación*, ITESO, Universidad Jesuita en Guadalajara, México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=-aFQFrJEtRc>

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (Ed. original de 1995, The art of case study research).

Torres García, D., y López Pastor, V. M. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz* (2), 14-24.

Ugalde Binda, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de ciencias económicas* 31 (2), 179-187.

Ureña Ortín, N., Velandrino Nicolás, A. P., Alarcón López, F. y Ureña Villanueva, 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.

Vera Lacárcel, J. A. y Moreno Murcia, J. A. (2007). El pensamiento del profesorado en educación física ante la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado* 11 (2).

Villardón Gallego, M. L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI* 24, 57-76.

ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO

Este cuestionario está diseñado para la realización de una investigación educativa sobre *“La transferencia de la Evaluación Formativa y/o Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a la práctica real en Educación Primaria”*.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD en todo momento. Muchas gracias por su colaboración en nuestra investigación.

Edad:

Sexo:

Especialidad del maestro:

Centro y Universidad en que estudiaste:

Curso (o cursos) en el que imparte sus clases:

El cuestionario tiene una escala tipo likert de 4 opciones (nada de acuerdo, poco de acuerdo, bastante de acuerdo y muy de acuerdo). Marque con una X la opción deseada. Hemos añadido también la opción “*NS/NC: no sabe/ no contesta”, por si en algún ítem la considerara necesaria.

1. ¿Con cuánta frecuencia has utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has impartido?

Ítems a evaluar	Nada	Poco	Bastante	Mucho	NS/ NC
Observación del profesor en clase (fichas de observación)					
El control de la participación en el aula (en grupos y debates)					
Examen teórico					
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,..)					
Tests de condición física					
Pruebas o test de habilidad motriz					
Portafolios o carpetas					
Rúbricas o escalas descriptivas					
Cuaderno del alumno (o fichas de sesiones prácticas)					
Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula.					
Instrumentos de autoevaluación del alumnado					
Instrumentos de Co-evaluación (evaluación entre alumnos)					

2. Valora tu grado de competencia respecto a la aplicación de los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación para conocer el proceso de aprendizaje de los alumnos/as.

Ítems a evaluar	Nada	Poca	Bastante	Mucha	NS/ NC
Observación del profesor en clase (fichas de observación)					
El control de la participación en el aula (en grupos y debates)					
Examen teórico					
Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)					
Tests de condición física					
Pruebas o test de habilidad motriz					
Portafolios o carpetas					
Rúbricas o escalas descriptivas					
Cuaderno del alumno (o fichas de sesiones prácticas)					
Trabajos escritos a partir de material audiovisual o explicaciones en el aula.					
Instrumentos de autoevaluación del alumnado					
Instrumentos de Co-evaluación (evaluación entre alumnos)					

3. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?

Ítems a evaluar	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación					
Los sistemas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.					
La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo					
La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje					
La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante					
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante					
Como profesor doy feed-back a mis alumnos de forma habitual en las sesiones de educación física.					
Cuando mis alumnos tienen que generar producciones (individualmente o en grupo), tienen ocasiones de mostrarlas, recibir evaluación formativa y mejorarlas, antes de hacer la presentación final y definitiva.					
Mis alumnos realizan regularmente procesos de autoevaluación, como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje (sin calificación)					
Mis alumnos realizan regularmente procesos de evaluación entre iguales (coevaluación), como reflexión sobre la calidad de su aprendizaje o sus producciones, pero sin calificación.					
Durante mi formación inicial he vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida en algunas asignaturas.					
Los sistemas de evaluación formativa vividos en mi formación inicial han influido en los sistemas de evaluación que ahora utilizo como maestro.					

4. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?

Ítems a evaluar	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	NS/NC
Para el alumno es una ventaja utilizar una evaluación formativa y/o compartida.					
¿Por qué? Entienden lo que se les pide y se sienten parte de ello.					
Para el profesorado es una ventaja utilizar la evaluación formativa y/o compartida.					
¿Por qué? Siempre tienes información de diversas fuentes.					
La calificación la decide el profesor a partir del trabajo del alumno.					
El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente).					
Se califica de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente).					
Se califica a partir de la autoevaluación del alumno (parcial o totalmente).					
Se califica a partir de la evaluación entre compañeros (coevaluación) (parcial o totalmente).					

ANEXO 2: PREGUNTAS GENERALES DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

POSIBLES PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DE LOS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA QUE REALIZAN EVALUACIÓN FORMATIVA Y/O COMPARTIDA

1. ¿Haces partícipes a tus alumnos de su proceso de evaluación? ¿Cómo?
2. ¿Por qué comienzas a utilizar la evaluación formativa y compartida en tus clases de Educación física?
3. ¿Qué formación tienes sobre este tipo de evaluación?
4. ¿Tuviste nuevas experiencias de evaluación formativa o de evaluación formativa y compartida durante tu formación inicial del profesorado?
5. 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?
6. ¿Qué importancia crees que tiene el uso de la evaluación formativa y compartida con tus alumnos?

ANEXO 3: CUERDERNO DEL INVESTIGADOR. APUNTES DE LAS ENTREVISTAS

Nº 1 → no utiliza

- test de condición física
- test de habilidad motriz
- portafolios o carpetas
- cuaderno del alumno

⇓

pero se siente competente

→ Sí

- coevaluación
- autoevaluación
- autocalificación

Nº 3 → usa muchos instrumentos de EFyC

- fichas observación
- rúbricas
- autoevaluación
- coevaluación

NO para calificar.

↓

No autocalificación

Nº 18 → utiliza fichas de observación

↳ Nada de acuerdo ⇒ "la calificación la decide el profesor a partir del trabajo del alumno.

o autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada

ENTREVISTAS	Nº	Formación Inicial	Particip. Alumno
		Poco. Autoformación	Si → mayores Menos → 1º 2º prim.
	1	si en alguna asignatura. luego → autónoma.	No autocalificación. Lo exclusiva profesor.
	3	si + tests + dictado + motric.	No calificación con niños. Mucha autoevaluación
	18		

ANEXO 4: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presenta la transcripción selectiva de uno de los maestros encuestados. La entrevista se ha transcrito según las categorías establecidas en el apartado de análisis de resultados (véase capítulo 4).

FORMACIÓN:

Por intuición

Cuando 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.

Luego poco a poco vas leyendo cosas: artículos, revistas...

En el colegio empezamos a ver aprendizaje por proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por problemas... y hemos retomado la evaluación formativa porque antes era como algo muy puntual.

En colegio hemos hecho muchos cursos de evaluación, pero no de evaluación formativa.

Creo, vamos no creo, no tenemos la formación necesaria, ni de universidad ni en el claustro. Es muy complicado cambiar la cultural del examen. La gente se basa en que el examen se puede demostrar al padre la nota.

¿CÓMO INFLUYE LA FORMACIÓN EN EFYC?

Te cambia la idea, porque tú ves que siempre estás haciendo la típica evaluación.

No le das tanta importancia al proceso de evaluación

Así se ve que la evaluación sirve realmente para algo, de la otra manera es casi para poner la nota y poco más.

AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN:

Primeros cursos: Sí pero con cositas muy sencillas... Porque lo que hemos visto nosotros es que no terminan de comprenderlo bien.

A partir de 4-5: sí hacemos autoevaluación y coevaluación

Entre ellos se coevalúan muchas cosas, pero no lo utilizamos para calificación.

Me resulta muy complicado, porque son ellos mucho más duros con el compañero de lo que soy yo. No sé si alomejor por falta de costumbre o porque simplemente son más exigentes.

PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO:

Si los hacemos partícipes, hablo siempre en plural porque solemos programar entre dos, una compañera y yo. Es verdad que los hacemos partícipes, pero notamos que en 1º y 2º de primaria no le vemos tanta facilidad para hacerlo con ellos. A partir de 4º-5º sí que lo vemos, y además tiene bastante utilidad. Simplemente hablar con ellos, o pequeñas entrevistas, darles feedback, rellenar cuestionarios, tablas, listas de control, rúbricas... y comentarlo con ellos creo que funciona.

CALIFICACIÓN:

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 (porque yo tengo que poner nota por cada unidad didáctica obligatoriamente, porque me obliga el centro en el cuaderno de evaluación), 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.

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.

Al final lo de la nota... yo creo que, de momento, es imposible separarse de ella, ¡y eso que estamos en primaria! en secundaria ya en nota, nota y nota.

Socialmente la nota es lo fundamental.

LIBERTAD DEL PROFESORADO:

Se supone que deberíamos de hacerlo ya todo el cole, pero al final, en la clase de cada uno entra cada uno.

En EF nos dan mucha más libertad, y lo que hagas bien está. Y cuando explicas lo que haces a otros compañeros, éstos te contestan diciendo es que en EF es más fácil que en matemáticas, o lengua, o la asignatura que sea.

En science o sociales creo que lo ven mucho más claro este tema, porque les viene muy bien hacer el experimento grupal y evaluarlo entre todos... hacen mucho coevaluación y autoevaluación.

CARGA DE TRABAJO:

La evaluación formativa no sé si es más justa, pero por lo menos es más amplia que hacer un test o un examen... porque si solo es eso es incompleta.

Pero ahora, tiene sus inconvenientes: requiere muchísimo más trabajo por parte del profesorado, y del alumnado también.

Hay muchos alumnos que ponen muchas pegas para entrar en este tipo de evaluación, porque prefieren hacer un examen y ya está. Pero también hay muchos que lo prefieren, que se dan cuenta de que es mejor, incluso que les beneficia.

VENTAJAS O IMPORTANCIA PARA LOS ALUMNOS:

Intento concentrarlo en pinceladas cortas, al principio de sesión y al final de sesión.

Empezamos hacer evaluación formativa hace 2 años como mucho, el año pasado alguna pincelada y este año ya hemos hecho algo más.