



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL:

**Efectos de la utilización de procesos de
evaluación formativa en los estudiantes de
Pedagogía en Educación Física de la Universidad
de los Lagos (Chile)**

Presentada por **Francisco Javier Gallardo Fuentes** para
optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Víctor Manuel López Pastor

AGRADECIMIENTOS

A mis padres Alejandra y Nelson, a mis hermanos Nicol y Jorge, ellos son la esencia de todo lo que soy y por mi parte no he hecho más que intentar pulir lo que con tanto amor me entregaron.

A mis modelos en la vida, mis abuelos, mis tíos y padres, es fácil crecer cuando se tienen tan buenos ejemplos.

A los maestros en el camino, mi entrenador Sirinio Saavedra quién me convenció de lo que era capaz y me mostro el camino. Mi tutor de tesis Víctor Manuel López Pastor, quien en una arista distinta se convirtió en alguien que me abrió nuevas rutas y me enseñó a recorrerlas.

A mis amigos, esos que desinteresadamente son un soporte y varias veces un empujón. Especialmente Bastian Carter, quien es el principal artífice de todo esto.

A mis deportistas y alumnos, quienes confían en mí día a día y han ayudado a convertirme en el profesional que soy.

Finalmente, agradecer a quienes son y serán el motor de todo “Mi familia pequeña”, con Carolina aprendí a amar, respetar y admirar, todo concentrado en una persona. Y no puedo sentirme más correspondido cuando me ha entregado el regalo más hermoso de la vida “Tomas y Gabriel”, sin ellos no soy nada y con ellos estoy completo.

Gracias infinitas a todos.

ÍNDICE

Lista de Publicaciones Derivadas de la Tesis	VI
Lista de Tablas	VIII
Lista de Figuras	XII
Lista de Abreviaturas	XIV
1. INTRODUCCIÓN	1
<i>1.1. Objeto del Estudio</i>	3
<i>1.2. Objetivos de Investigación</i>	4
<i>1.2.1. Objetivos Primer Estudio</i>	4
<i>1.2.2. Objetivos Segundo Estudio</i>	4
<i>1.2.3. Objetivos Tercer Estudio</i>	4
<i>1.2.4. Objetivos Cuarto Estudio</i>	5
<i>1.2.5. Objetivos Quinto Estudio</i>	5
<i>1.3. Justificación</i>	6
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	7
<i>2.1. La Evaluación</i>	9
<i>2.2. Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior</i>	11
<i>2.3. Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado</i>	13
<i>2.4. Evaluación Formativa y Compartida en Realidades Distintas a la FIP y FIPEF</i>	19
<i>2.5. La Realidad Universitaria Chilena</i>	20
<i>2.6. Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad Chilena</i>	22
3. METODOLOGÍA	25
<i>3.1. Diseño</i>	27
<i>3.2. Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos</i>	27
<i>3.3. Técnicas de Análisis de Datos</i>	35
4. CUERPO DE LA TESIS	39
<i>4.1. Estudio 1: “La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile”</i>	43
<i>4.2. Estudio 2: “¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad”</i>	69

4.3. Estudio 3: “Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado” (En Prensa)	87
4.4. Estudio 4: “Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física” (Enviada).....	119
4.5. Estudio 5: “Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas” (Enviada)	145
5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, UTILIDAD RESULTADOS DE TESIS Y PROSPECTIVA.....	173
5.1. CONCLUSIONES.....	174
5.1.1. Primer Estudio.....	176
5.1.2. Segundo Estudio.....	176
5.1.3. Tercer Estudio.....	177
5.1.4. Cuarto Estudio.....	178
5.1.5. Quinto Estudio.....	179
5.2. LIMITACIONES.....	179
5.3. UTILIDAD RESULTADOS TESIS.....	180
5.4. PROSPECTIVA.....	181
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	183
7. ANEXOS.....	205

Lista de Publicaciones Derivadas de la Tesis

Gallardo-Fuentes, F., y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 258-263.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9 (2), 227-238.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (En Prensa, aceptado el 20 de marzo del 2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44 (4).

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C. y Carter-Thuillier, B. (Enviada la revisión con cambios el 27 de abril del 2018) Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (Enviada el 23 de noviembre del 2017). Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

Lista de Tablas

Tabla 1	Estudios de la tesis doctoral y revista de publicación, aceptación o envío.....	Pág.3
Tabla 2	Afirmaciones de los factores de “ventajas del sistema de evaluación” y “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”	Pág.28
Tabla 3	Ítems del “cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”	Pág.29
Tabla 4	Dimensiones y variables a evaluar por el profesor y autoevaluar por parte del alumnado en la escala numérica y verbal de desempeño....	Pág.31
Tabla 5	Escala de conversión de puntos a calificaciones.....	Pág.32
Tabla 6	Escala para la autopercepción de competencias transversales, competencias docentes generales y competencias específicas docentes de educación física.....	Pág.32
Tabla 7	Preguntas de la entrevista estructurada aplicada al alumnado y profesorado.....	Pág.34
Tabla 8	Entrevista aplicada al alumnado	Pág.35
Tabla 9	Metodología empleada en cada estudio de la tesis doctoral.....	Pág.36
Tabla 10	Instrumentos del sistema de evaluación formativa.....	Pág.49
Tabla 11	Apartados del informe de práctica.....	Pág.51
Tabla 12	Afirmaciones alumnos en torno a la experiencia.....	Pág.52
Tabla 13	Dimensiones y sus respectivas variables del instrumento de valoración utilizado.....	Pág.53
Tabla 14	Entrevista aplicada al alumnado y al profesor tutor.....	Pág.53
Tabla 15	Categorías iniciales y emergentes.....	Pág.55
Tabla 16	Códigos y significado.....	Pág.55
Tabla 17	Afirmaciones y grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado en torno al sistema de evaluación formativa.....	Pág.56
Tabla 18	U de Mann Whitney obtenidas entre X alumnos y X profesores.....	Pág.59
Tabla 19	Distribución de la muestra en función del sexo (en porcentaje) y edad (en años)	Pág.72
Tabla 20	Medias y dt. de los ítems correspondientes al sistema de evaluación..	Pág.74
Tabla 21	Diferencia de medias a los ítems correspondientes al sistema de evaluación.....	Pág.74
Tabla 22	Media y dt. en los ítems que hacen referencia a la coherencia entre elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación.....	Pág.75

Tabla 23	Medias y dt. en la frecuencia de utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas.....	Pág.75
Tabla 24	Diferencia de medias en la frecuencia de utilización de diversos procedimientos/instrumentos de evaluación en las asignaturas por parte del profesor.....	Pág.76
Tabla 25	Medias y dt. en el grado de acuerdo con las afirmaciones respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas.....	Pág.77
Tabla 26	Diferencia de medias en el grado de acuerdo con las afirmaciones respecto a la participación del alumnado en el proceso de calificación de las asignaturas cursadas.....	Pág.78
Tabla 27	Actividades de evaluación y calificación utilizadas en la experiencia de EFyC.....	Pág.94
Tabla 28	Medias y dt. en las titulaciones MGEI y PECEPI al factor “ventajas del sistema de evaluación” (valor medio, escala 0-4) (*indica diferencias significativas).....	Pág.96
Tabla 29	Medias y dt. en las titulaciones MGEI y PECEPI del factor “posibles desventajas del sistema de evaluación” (*indica diferencias significativas).....	Pág.97
Tabla 30	Autopercepción de competencias transversales: Medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC. (*indica diferencias significativas).....	Pág.99
Tabla 31	Autopercepción de competencias docentes generales: Medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC (*indica diferencias significativas).....	Pág.100
Tabla 32	Autopercepción de competencias específicas docentes de educación física: Medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC (*indica diferencias significativas)	Pág.102
Tabla 33	Planificación temporal de la sesión teórica.....	Pág.125
Tabla 34	Instrumentos de evaluación formativa para la investigación.....	Pág.126
Tabla 35	Dimensiones y criterios de evaluación de la escala numérica y verbal de desempeño.....	Pág.127
Tabla 36	Escala de conversión de puntos a calificaciones.....	Pág.128
Tabla 37	Entrevista aplicada al alumnado	Pág.129
Tabla 38	Categorías correspondientes al análisis del contenido temático de las entrevistas.....	Pág.129

Tabla 39	Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor “ventajas del sistema de evaluación”.....	Pág.130
Tabla 40	Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor de “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”.....	Pág.132
Tabla 41	Relaciones entre actividades de aprendizaje, proceso de evaluación formativa, instrumentos utilizados y peso en la calificación final.....	Pág.150
Tabla 42	Medias y dt. en las afirmaciones del factor “ventajas del sistema de evaluación”.....	Pág.153
Tabla 43	Medias y dt. a las afirmaciones del factor “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”	Pág.154
Tabla 44	Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest en las afirmaciones correspondientes a las competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario.....	Pág.155
Tabla 45	Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest de las afirmaciones correspondientes a las competencias docentes generales.....	Pág.156
Tabla 46	Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest de las afirmaciones correspondientes a las competencias específicas docentes de educación física.....	Pág.157

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Diferencias de medias obtenidas por dimensión alumnos y profesores tutores... ..	Pag.60
---	--------

Abreviaturas

A	Alumno
AF	Afirmación
ACNEE	Alumnado con Necesidades Educativas Especiales
AFIP-EF	Alumno Formación Inicial Profesorado en Educación Física
AFP-TDU	Alumno Formación Profesional Técnico Deportivo Universitario
<i>dt.</i>	desviación típica
E	Egresados
EF	Evaluación Formativa
EC	Evaluación Compartida
EA	Entrevista a Alumno
EP	Entrevista a Profesor
E-A	Enseñanza Aprendizaje
EFyC	Evaluación Formativa y Compartida
ECES	Espacio Chileno de Educación Superior
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System
FAP	Formative Assessment Practices
FP	Formación Profesional
FIP	Formación Inicial del Profesorado
FIPEF	Formación Inicial del Profesorado de Educación Física
FP-TDU	Formación Profesional Técnico Deportivo Universitario
F&SA	Formative and Shared Assessment
JCCH&PE	Joint Curriculum for Childhood Education and Primary Education
M	Media
MGEI	Titulación Maestro, Grado en Educación Infantil
P	Profesor
PAT	Proyectos de Aprendizaje Tutorados
PFS	Professional Formation in Sport
PETE	Physical Education Teacher Education

PECEPI	Plan de Estudios Conjunto de Educación Primaria y Educación Infantil
pre-t	Pretest
post-t	Postest
<i>Sig.</i>	Significancia
TCHE	Teacher Degree, in Childhood Education
<i>U</i>	<i>U</i> de Mann-Whitney

1. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral ha sido realizada por la opción “Compilación de artículos”, regulada por la normativa de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid de fecha 8 de junio del 2016. Disponible en http://escueladoctorado.uva.es/export/sites/doctorado/laescuela/normativa/_documentos/BOCYLNormativaPresentacionDefensaTesis.pdf.

Los estudios poseen una estrecha vinculación temática y fueron enviados, aceptados y publicados en revistas indexadas. Según las normas de la Universidad de Valladolid para este tipo de tesis (ver tabla 1).

Tabla 1

Estudios de la tesis doctoral y revista de publicación, aceptación o envío

Nombre de artículo	Revista	Estado
La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile	<i>Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i>	Publicado
¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad	Psychology, Society, & Education	Publicado
Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado	<i>Estudios pedagógicos</i>	Aceptado
Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física	<i>Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i>	Enviado
Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas	<i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i>	Enviado

Fuente: Elaboración propia

1.1. Objeto del Estudio.

El objeto de estudio de la tesis es: “Conocer si en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) que se lleva a cabo en la Universidad de los Lagos (Chile) se están utilizando sistemas de evaluación formativa y compartida, y en caso positivo, analizar sus efectos en los procesos de aprendizaje del alumnado”.

1.2. Objetivos de Investigación

Los objetivos de la tesis están plasmados en cada uno de los cinco estudios que la componen. A continuación se exponen cada uno de ellos:

1.2.1. Primer Estudio

“La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile”.

El objetivo de este estudio es presentar un ejemplo de «buena práctica» de evaluación formativa, y las ventajas, inconvenientes y diferencias obtenidas entre el profesorado y el alumnado, durante el periodo de prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) en Chile.

1.2.2. Segundo Estudio

“¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad”.

El objetivo de este estudio es saber si se están llevando cabo sistemas de evaluación formativa y compartida en la FIPEF en una universidad chilena, comparando la percepción de alumnado, profesorado y egresados.

1.2.3. Tercer Estudio

“Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado”.

Los objetivos de este estudio son:

a-Analizar la valoración que el alumnado de dos titulaciones (“Titulación Maestro, Grado en educación infantil” -MGEI- y del “Plan de Estudios Conjunto de Educación Primaria y Educación Infantil” -PECEPI-) realiza sobre una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en Formación Inicial del Profesorado (FIP).

b-Analizar la autopercepción del alumnado de las dos titulaciones (MGEI y PECEPI) sobre las competencias profesionales adquiridas durante una asignatura que utiliza un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) en FIP.

1.2.4. Cuarto Estudio

“Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física”.

Los objetivos de este estudio son:

a-Analizar la percepción del alumnado de FIPEF y Formación Profesional Técnico Deportivo Universitario (FP-TDU) sobre el sistema de evaluación formativa utilizado, en asignaturas especializadas en atención a la diversidad.

b-Comprobar si existen diferencias significativas de percepción sobre el sistema de evaluación formativa utilizado entre el alumnado de FIPEF y FP-TDU

1.2.5. Quinto Estudio

“Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas”.

Los objetivos de este estudio son:

a-Conocer la valoración del alumnado para el sistema de EFyC utilizado, en la asignatura de FIPEF en una universidad pública chilena.

b-Analizar la percepción del alumnado sobre tres tipos de competencias adquiridas: Transversales, Docentes Genéricas y Docentes Específicas de Educación Física; tanto antes como después de haber aplicado un sistema de EFyC a lo largo de una cátedra de FIPEF de una universidad pública Chilena.

1.3. Justificación

La presente tesis doctoral se justifica dada la realidad por la que atraviesa el Espacio Chileno de Educación Superior (ECES). En este país se están adoptando modelos educativos nuevos (por competencias), que deberían estar acompañados de mecanismos de monitoreo constante. No se puede pasar por alto lo que menciona Díaz-Barriga y Lugo (2003), ya que muchas veces las modificaciones curriculares responden a las novedades educativas del momento, cuando estas debiesen derivar del seguimiento y la investigación a los efectos que producen en las realidades educativas en que se implementan.

Después de indagar en la literatura científica hemos comprobado que no existen muchas contribuciones en FIP y FIPEF del ECES sobre las metodologías de evaluación implementadas en estos nuevos modelos (por competencias). En la búsqueda de metodologías evaluativas que presentaran idoneidad y reportes exitosos al aplicarse en modelos formativos por competencias, emerge la EFyC. Esta metodología evaluativa presenta un gran número de experiencias que muestran su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Sin embargo, al indagar sobre esta temática no encontramos experiencias que se hubiesen implementado en las universidades chilenas, por lo que era imprescindible saber qué tipo de evaluación se estaba practicando en la universidad chilena en que se desarrollo la tesis doctoral, recogiendo la percepción de todos los presentes del proceso E-A (alumnado, profesorado y egresados). También se implementaron sistemas de EFyC en la FIPEF de una universidad del ECES, considerando que la EFyC es más idónea a la hora de generar aprendizajes en el alumnado. Por último, nos propusimos conocer las percepciones del alumnado tras vivenciar este tipo de sistemas evaluativos y ver su influencia en la autopercepción de adquisición de competencias.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Gibbs (2003, p.61) afirma que la evaluación es “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo que los estudiantes responden a las asignaturas y orientan el aprendizaje”. Aunque esta arma debe ser utilizada de manera adecuada tal como nos menciona López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) “uno de los principales retos al que nos enfrentamos el profesorado en España es pasar de modelos tradicionales de evaluación, claramente centrados en los exámenes y la calificación, a modelos de evaluación formativa, claramente centrados en la mejora de los aprendizajes” (p.34).

Teniendo esto en cuenta sería relevante plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué evaluamos en “Formación inicial del profesorado” (FIP)? ¿Para qué y cómo evaluamos en FIP? Estas preguntas se presentan válidas independiente del nivel formativo, siempre que exista un proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A). Si nos centramos en la “Enseñanza Universitaria” es preciso profundizar en investigación y aumentar las vinculaciones con el medio, cooperación entre universidades, movilidad académica y estudiantil, incorporar la producción de innovaciones y conocimientos aplicados, así como la formulación de programas de formación e innovación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2007).

Hoy en día se puede ver en las aulas universitarias procesos estandarizados que muchas veces son más instancias certificadoras que procesos formativos. Esta actitud educativa fomenta pasividad, dependencia y conformismo en el alumno, aún cuando la evaluación es un elemento clave en el proceso de enseñanza aprendizaje que los autores destacan por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en el que está integrado y la sociedad (Mayor, 2003).

2.1. La Evaluación

Implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015). Teniendo esto en cuenta sería relevante plantear una evaluación que entienda la enseñanza como un proceso continuo, y debería de esta manera acompañar el proceso de E-A, convirtiéndose en lo que plantean Boud y Falchikov (2006), una “evaluación orientada al aprendizaje”. Lo anterior dado que muchas veces se

confunde el concepto evaluación, usándolo como sinónimo de procesos que solo califican, en López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) se dice que “en las aulas, claustros y pasillos de los centros educativos, la mayoría de las veces que el profesorado utiliza el término “evaluación” se está refiriendo al proceso de “calificación”, de “poner notas”. Esto ocurre, fundamentalmente, porque es lo que han vivido durante más de 15 años como alumnos de primaria, secundaria y universidad; ... Y lo que han seguido viviendo a lo largo de toda su carrera profesional como docentes. Pero mientras no seamos capaces de entender que evaluación y calificación son dos procesos claramente diferentes será imposible poder cambiar nuestra práctica profesional” (pp.34-35). Los mismos autores se refieren a un antecedente problemático que supuso la instauración de la reforma educativa española de 1990. Fruto de la misma se ingresa en secundaria con 12 años (en vez de 14 años, como ocurría anteriormente), y producto de estas modificaciones los niños de repente y con solo 12 años cuentan con el doble de profesores y el triple de exámenes en cada trimestre. En este sentido, según Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz (2012), durante muchos años se ha entendido que los procesos de E-A están inmersos en un ciclo de entrega de conocimiento y constatación de logro de estos mismos; pero que dicha constatación estaba centrada en la cultura de la calificación, que ha demostrado ser poco o nada útil en el proceso E-A. Se trata de una tradición que parece estar cambiando, en la que el papel del alumnado ha cobrado mayor importancia, situándose en el centro del proceso E-A (Biggs, 2005). En este sentido, Bozu y Canto (2009) afirman que la enseñanza universitaria debería preocuparse de desarrollar las capacidades del alumnado; mientras que Dochy, Segers y Dierick (2002) defienden que la universidad europea tiene que comenzar a superar la “cultura del examen” y avanzar más en la “cultura de la evaluación”.

La importancia de la evaluación en el proceso de E-A esta siendo muy estudiada, y al explorar en estudios que abordan innovaciones en torno a la forma de evaluar en educación nos encontramos con un concepto que se está usando para definir una intervención positiva, este concepto es el de “práctica de éxito”. Experiencias indican que la incorporación de metodologías participativas están siendo utilizadas en las intervenciones educativas ya que: “Se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto

sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009, p.167). Es así que, autores como Herranz (2015) tras el uso sistemático de autoevaluación, evaluación compartida, evaluación por pares y otorgando un papel activo y participativo a los alumnos; define su intervención como una práctica de éxito por las ventajas que esta interacción genera.

Ahora bien, si nos referimos a los instrumentos que se utilizan para evaluar, algunos estudios muestran que “en evaluación se mantienen costumbres tradicionales a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación, donde subyacen preguntas centradas en el recuerdo, como: ¿qué es?, ¿cuáles son?, ¿cómo se define?, ¿cuántos son?...” (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010, p.62); o que “se miden aspectos muy parciales de la competencia del alumnado y tienen una validez muy relativa a la hora de emitir juicios globales sobre el aprendizaje logrado” (Ayala et al., 2010, p.54). Por ello, hay estudios que muestran una clara diferencia de percepción entre lo que los profesores consideran que hacen en la evaluación (formativa) y lo que consideran alumnado y egresados (enfoque centrado en pruebas y/o exámenes finales) (Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Martínez, Castejón y Santos-Pastor, 2012).

Revisando estudios acumulados sobre esta temática también hay divergencias entre las percepciones de alumnado, profesorado y egresados respecto a los instrumentos de evaluación que se utilizan en FIP (Arribas, Manrique y Tabernero, 2015; Gutiérrez et al., 2013; Hamodi, López y López-Pastor, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015; Silva y López-Pastor, 2015; Tabernero y Daniel, 2012). Estas diferencias suelen centrarse en las técnicas e instrumentos utilizados, y especialmente, entre el alumnado y egresados vs. el profesorado.

2.2. Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

Una de las principales características de este tipo de evaluaciones es que debe estar inserta en el proceso E-A con un fin formativo; López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), nos dicen que “la evaluación formadora busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje” (p.38).

Las metodologías evaluativas que pueden denominarse como “evaluación formativa”, se diferencian de las instancias evaluativas tradicionales ya que son evaluaciones de proceso y como tal se hacen parte integral del proceso pedagógico. Este tipo de evaluación está cargada de un claro énfasis cualitativo, ya que se constituye de una observación analítica permanente en el proceso de aprendizaje del estudiante, cuya observación genera una retroalimentación continua acerca de la eficacia de lo que se aprende y de la forma en que se aprende, con el fin de permitir la modificación y perfeccionamiento de ambos (Broadfoot, 1993; Rosales, 1998). Además esta evaluación acompaña el proceso formativo, detectando, corrigiendo errores y adaptándose a los diferentes contextos. La evaluación formativa tiene que ayudar a aprender, por lo que debe ser comprensiva y adaptada a las necesidades de la persona que aprende (Brookhart, 2007). Como define López-Pastor et al. (2009, p.35): “La evaluación formativa es todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador”. Ya hace seis años se mencionaba que el sistema de EFyC había “sido puesto en práctica, investigado, evaluado y mejorado durante los últimos dieciséis años, demostrando su viabilidad y adecuación. Desde hace nueve años la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria está generando una mayor difusión, experimentación, innovación e investigación sobre la temática” (López-Pastor, 2012, p.124). En este sentido, la evaluación formativa constituye una alternativa y debe tener siempre presente para que ocurra un elemento básico, “el feedback” (Barrientos y López-Pastor, 2015). Este feedback a su vez debe acompañar el proceso de E-A de manera oportuna e inmediata, considerando lo que señala Ferguson (2011), quien atribuye el fracaso y la falta de claridad en el feedback a la demora en el tiempo que transcurre entre la evaluación y la retroalimentación que el alumnado recibe. Tomando en cuenta que las concepciones del profesorado sobre el feedback según Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017) se agrupan en tres tipos: (a) la importancia del feedback entendido como corrección; (b) el feedback entendido como elogio o (c) el feedback entendido como mejora proyectiva. Incluso en estudios como el de Higgins, Hartley y Skelton (2002), se relaciona estrechamente el feedback con la EFyC, esto ya que los estudiantes otorgaban mucha importancia al feedback que recibían, incluso cuando este

provenía de interacciones tan simples como conocer las notas o respuestas correctas obtenidas en un examen; pero también cuando se trataba de entender algo de manera más profunda.

Por su parte, López-Pastor (2009) nos dice que la evaluación formativa debe considerar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, por lo que acuña e incorpora el concepto denominado “compartida”. Esta evaluación es “aquella en la que se implica al alumnado en los procesos de evaluación, siendo fundamental el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el docente y discente” (López-Pastor, 2009, p.37). Así también, la evaluación compartida (EC) supone una evaluación donde “la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto” (López-Pastor, Martínez y Julián, 2007, p.10).

Hay que mencionar que este tipo de evaluación está cobrando cada vez mayor relevancia en los procesos formativos, dado sus resultados positivos en el proceso E-A. Investigaciones sobre la temática comprueban que estos sistemas de evaluación favorecen la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado, así como las tasas de éxito y el rendimiento académico (Castejón-Oliva, López-Pastor, 2008; López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gibbs, 2003) y que no suponen una sobrecarga de trabajo tan grande como se suele creer (López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014).

2.3. Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado

El contexto universitario no está ajeno de estas innovaciones evaluativas y mucho menos en centros de FIP, centros que son los responsables de formar a los futuros formadores. Además, dado el dinamismo que la educación terciaria adquiere es preciso profundizar en investigación y aumentar las vinculaciones con el medio, cooperación entre universidades, movilidad académica y estudiantil, incorporar la producción de innovaciones y conocimientos aplicados, así como la formulación de programas de formación y innovación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2007).

El profesor universitario, en vez de imponer su criterio, se encuentra ante la necesidad de dialogar con los estudiantes, “conocer sus intereses, ver qué aspectos les

motivan, comprobar cuáles son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula” (Barba, 2009, p.43). Sin embargo hay que tener presente que no siempre estas innovaciones suponen por sí mismas el logro del éxito. Muchas veces las modificaciones curriculares y las innovaciones educativas responden a procesos de moda; por ejemplo, Díaz-Barriga y Lugo (2003) manifiestan que la innovación se podía interpretar de distintas maneras, pero la mayoría de las veces se da como resultado del incorporar las novedades educativas del momento, pero sin desarrollar trabajos de investigación y seguimiento de estas iniciativas en los espacios educativos.

Por lo que se debe insistir en lo trascendental de indagar a fondo y dar seguimiento a la acción del profesor, como actor principal que condiciona la construcción del aprendizaje del alumnado: “No en balde se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan al alumnado a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales” (Díaz-Barriga, 2010, p.51).

Por todo ello, y tras una búsqueda de experiencias que respondan a esta idea de complementar la innovación en evaluación con la investigación en el aula, nos encontramos que uno de los trabajos más sistemáticos en este sentido lo ha desarrollado la llamada «Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior». Esta red de EFyC fue formada en el año 2005 por un grupo de profesores universitarios (Hamodi, López y López-Pastor, 2015; López-Pastor, Hamodi y López, 2017). En las múltiples contribuciones científicas asociadas a esta red ellos defienden que la evaluación formativa posee un gran potencial para insertarse en el proceso educativo de manera exitosa.

La EFyC se presenta como una herramienta adecuada para asegurar el éxito en el proceso E-A, contando además con el potencial de vincular en el aula a todos los actores de este proceso; esto debido a que utiliza como premisa fundamental la participación compartida entre el profesor y el alumno en lo que Flecha, Gómez y Puigvert (2001) llaman diálogo igualitario. Según López-Pastor (2009) la EFyC tiene dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje.

Suponen una comunicación tanto individualizada como grupal y que puede darse tanto en grupos pequeños como numerosos, permitiendo que ambas partes, profesor y alumno, cierren este proceso vinculante que es el proceso E-A. También López-Pastor (2012) la define como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de E-A ...; está orientada a que el alumnado aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (p.120). Estos autores proponen cinco líneas de acción para utilizar en el aula universitaria los sistemas de evaluación formativa y compartida: “(a) el cuaderno del profesor, (b) actividades de práctica específicas (como las prácticas de campo), (c) las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, (d) los procesos de autoevaluación (evaluación entre iguales y evaluación compartida) y (e) dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación” (López, 2012, p.125).

El estudio de Webber y Tschepikow (2011) demuestra las ventajas de la evaluación formativa a la hora de promover el aprendizaje del alumnado, tras analizar datos recolectados durante 11 años. Por su parte, Yorke (2005) afirma que las investigaciones muestran como la evaluación formativa puede crear un potente efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Pintor, Martínez y Peire (2010) analizan una recopilación de buenas prácticas de evaluación formativa en educación superior, con una muestra de 2.491 alumnos de 14 universidades españolas; los resultados encuentran algunas ventajas como: que los estudiantes tienen más motivación, se implican más, son más responsables de sus aprendizajes, muestran una mayor autonomía y valoran positivamente su participación en la evaluación. También se encuentran resultados similares en estudios posteriores (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella-García, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017; Ureña-Ortín y Ruiz-Lara, 2012), incluso en estudios que salen del aula universitaria y muestran como sí existe cierta transferencia entre los sistemas de evaluación que el alumnado vive en la FIP y los que más tarde utiliza como profesor en la educación primaria (Molina y López-Pastor, 2017). El libro recientemente publicado, y que lleva por nombre “*Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*”, deja ver cómo puede llevarse a la práctica este tipo de evaluaciones en distintos contextos, y recoge experiencias que se han desarrollado en los niveles de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, Formación Profesional y Educación Universitaria (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

Existen estudios que demuestran que la EFyC es idónea y factible en FIPEF (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016; Romero, Asún y Chivite, 2016), ya que presenta una estrecha relación con la adquisición de competencias profesionales específicas, mediante la implicación del alumnado en los procesos evaluativos. (Delgado y Oliver, 2009).

Es sabido que la figura del profesor y su docencia ha primado durante muchos años como eje de la enseñanza, normalmente en base a la metodología didáctica de “lección magistral”. Este paradigma formativo “centrado en el profesor” se ha reproducido durante tantos años que ha llegado a convertirse en el paradigma tradicional utilizado en el proceso de E-A universitario (De Miguel, 2005). El cambio hacía un paradigma educativo centrado en el estudiante parece estar muy relacionado con la introducción y generalización del paradigma centrado en el “desarrollo de competencias” (Benito y Cruz, 2003; Biggs, 2005; Knight, 2005; Zabalza, 2001, 2003). Sobre este aspecto, Bozu y Canto (2009), afirman: “un perfil basado en competencias se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional” (p.91). Según Cano, las competencias: “incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes” (2008, p.3), y se alejan de “las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes que parecen no servir en el contexto actual” (Cano, 2008, pp.2-3). A pesar de emerger del mundo laboral, algunos autores coinciden en que las competencias tienen cabida en una visión educativa (Burnier, 2001; Díaz-Barriga, 2006; Perrenoud, 2002; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Con respecto a la evaluación de competencias, esta no solo se ocupa desde una mirada educativa cognitivista en ver como se adquieren y aplican los conocimientos, sino que también se ocupa de favorecer la construcción gradual de los aprendizajes desde una mirada constructivista (Lasnier, 2000), por lo que propone el ver “la evaluación de

competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En efecto, no se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias” (Fernández, 2010, p.16).

Esto además si consideramos lo que menciona Tejada-Fernández y Ruíz-Bueno (2016) “la evaluación de competencias en educación superior..., retoma el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje y desarrollo, a la par que tiene una función autorreguladora, al hacer más conscientes a los estudiantes de su nivel” (p.34). Por esto y tal como mencionan los autores, hay que planificarla y abordarla respetando lo que consignan Coll, Mauri y Rochera (2012), es decir con un enfoque que analice las situaciones desde una imagen vivida (en la propia práctica) más que de una mirada fotográfica (en una instancia única y final).

En los últimos años se pueden encontrar diferentes investigaciones que abordan la percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias (Gutiérrez-Castillo y Cabero-Almenara, 2016; Villamizar, Becerra y Delgado, 2016). En dichas investigaciones podemos encontrar casos en los que el alumnado se percibe como medianamente competente y esta percepción decrece aún más cuando avanzan en su proceso formativo. Lo anterior puede estar influenciado porque las prácticas al final de su FIP les permiten confrontar con la realidad y ser más conscientes de los desafíos que la profesión supone.

También hay quienes sitúan los estudios de percepción de competencias como una herramienta valiosa (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013), porque puede ayudar a identificar posibles problemas en la adquisición de competencias específicas en algunas disciplinas.

Con respecto a la percepción de competencias de alumnado de FIP, se pueden encontrar investigaciones que revelan las ventajas de los sistemas de EFyC en la adquisición de competencias. Por ejemplo, el alumnado indica que estos sistemas de evaluación contribuyen a mejorar sus competencias éticas, de trabajo en equipo y sus habilidades interpersonales, así como sus competencias docentes, manifestando que esto se debe principalmente a la interacción profesor-estudiante. Aunque también se han encontrado resistencias de parte del alumnado, que manifiesta problemas de comprensión del sistema de EFyC, valorando positivamente la retroalimentación que el docente entrega

(Aparicio y Fraile-Aranda, 2015; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella-García, 2015; Hortigüela-Alcalá, Abella-García, Delgado y Austin, 2016; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017).

La literatura especializada también muestra una estrecha relación entre la FIP y la EFyC, dado el gran número de estudios con experiencias de éxito documentadas que demuestran la eficacia de los sistemas de EFyC en FIP (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Biggs 2005; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hamodi, López y López-Pastor, 2014; Knight 2005; López-Pastor, 2008, 2009, 2012; López-Pastor et al., 2016; Martín, 2007; Romero-Martín et al., 2017).

Por otra parte, muchos de estos estudios muestran que tanto el alumnado como el profesorado valoran positivamente su uso en los procesos de E-A en FIP. Por otro lado recientes estudios hacen referencia a la trasferencia que existe entre la utilización de sistemas de EFyC durante la FIP y el desarrollo y aplicación de este tipo de sistemas en su vida profesional cuando los estudiantes acceden posteriormente a puestos de trabajo como maestros (Hamodí, López-Pastor y López, 2017; Molina y López-Pastor, 2017). Se trata de un proceso lógico, dado que diferentes investigaciones hacen recordar que el profesorado tiende a utilizar como métodos evaluativos los que fueron utilizados con ellos cuando eran alumnos (Palacios y López-Pastor, 2013).

Una actividad de aprendizaje muy coherente que incorpora EFyC es la denominada: “Proyectos de Aprendizaje Tutorados” (PAT). Los PAT consisten en una actividad de aprendizaje grupal que, normalmente, implica la realidad de una práctica (real o simulada), donde se ponen en juego diferentes competencias profesionales. Se trata de una metodología didáctica muy potente en FIP, que en los últimos 15 años ha demostrado ser una forma muy eficaz de trabajo teórico-práctico y de desarrollo de competencias profesionales. Pueden encontrarse trabajos en que se explica a fondo estas experiencias y su organización en Manrique-Arribas, López-Pastor, Monjas y Real-Rubio (2010), Barba-Martín, López-Pastor, Manrique-Arribas, Gea y Monjas (2010), y López-Pastor, Manrique-Arribas, Monjas y Gea (2010).

2.4. Evaluación Formativa y Compartida en Realidades Distintas a la FIP y FIPEF

Respecto a otras realidades formativas, como la Formación Profesional (FP), Rabadán, Hernández y Rabal (2014) consideran que “los principales objetivos de la evaluación se centran en analizar las necesidades de formación profesional para el empleo, identificar los nuevos yacimientos de empleo y evaluar la satisfacción con los cursos realizados” (p.427). Esta preocupación por la evaluación, independiente del nivel formativo, nos pide alejarnos cada vez más de las instancias finales y nos invita a involucrar y vincular en el aula a todos los actores del proceso E-A: “hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir: sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura” (Bordas y Cabrera, 2001, p.27). En este sentido, los sistemas de evaluación formativa pueden ser una solución adecuada y coherente.

Por otra parte, tanto en la FIP como en la FP, existen asignaturas destinadas a adquirir conocimiento y competencias sobre la atención a la diversidad en el aula o en los grupos sociales con los que se trabaje en el futuro. Dichas asignaturas están enfocadas a que el alumnado de FIP y FP pueda trabajar en su futuro laboral con toda la población educativa, incluido el “alumnado con necesidades educativas especiales” (ACNEE). Este término fue acuñado en España con la entrada en vigencia de la reforma del sistema educativo de 1990 (López-Pastor, Pérez-Pueyo y Monjas, 2007) y fue revisado y redefinido con la entrada en vigor de la ley de educación del 2006, en donde el ACNEE paso a ser una de las tres categorías de lo que se denominaría "Alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo" (LOE, 2006). Muchos establecimientos educativos reciben alumnado diverso, lo que requiere generar procesos de inclusión en el aula. La inclusión es un término complejo y amplio, que establece relaciones transversales con múltiples realidades y especialidades. Según la UNESCO (2005), el concepto de “Educación Inclusiva” debe ser atendido en ámbitos educativos con más amplitud y debiera amparar la diversidad sin exclusiones y entre la totalidad del alumnado. Sin embargo, aún hay confusión al referirnos a la “Educación Inclusiva” o “Inclusión Educativa” ya que “en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación” (Echeita

y Ainscow, 2011, p.14). Laíz (2009) afirma que para los docentes existen obstáculos y dificultades al intentar aplicar la inclusión en sus aulas, principalmente por la falta de recursos materiales y personales. En todo caso, la inclusión y su relación con el sistema educativo y la enseñanza universitaria es estrecha y debiera estar instalada como aspecto esencial del proceso E-A a nivel universitario, más aún en los centros que imparten FIP (Sales, 2006). Esta realidad debe ser una preocupación también para los estudiantes de FP que en su futuro profesional van a interactuar con este tipo de situaciones sociales y educativas.

Tras la revisión de la literatura especializada, no se han podido encontrar estudios ni experiencias de utilización de sistemas de evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad, ni en FIP ni en FP. Tampoco se han encontrado estudios sobre la percepción del alumnado de FP respecto a la utilización de sistemas de evaluación formativa. No parecen existir estudios comparativos de percepción del alumnado de FIP y FP tras la implementación de sistemas de evaluación formativa.

2.5. La Realidad Universitaria Chilena

Los procesos formativos están estrechamente vinculados con los sistemas de evaluación que se utilizan. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no hay dudas de la importancia que la evaluación posee dentro del proceso de E-A, ni tampoco de la relevancia que posee en el nivel universitario (Nova, Mourelle y Feijóo, 2014). La trascendencia y carácter destacado que se le da a la evaluación en el proceso E-A se debe a que supone “un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al docente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Manrique, Vallés y Gea, 2012, p.88).

La sociedad chilena no es la excepción a estas realidades. Desde hace un par de años el protagonismo de la educación pasa por una etapa álgida, marcada por demandas, donde actores de la formación primaria, secundaria y universitaria se manifiestan públicamente exigiendo mejoras. Las universidades, como instituciones a cargo de la formación de nuevos profesionales de la educación, se encuentran enfocadas en dar

respuesta a las demandas y ya asoman autores locales afirmando que: “La educación superior chilena actual se enfrenta a muchos desafíos propios de un mundo en continua transformación que impulsa a las universidades a mirarse críticamente en su interior para responder a las demandas de la sociedad del siglo XXI” (Barrea, 2011, p.33). Es así que las universidades chilenas han tenido que sustentar la labor declarada en sus correspondientes misiones institucionales, rediseñando sus propuestas educativas e implementando modificaciones curriculares.

Dentro del país existen experiencias pioneras de innovación en la búsqueda de calidad y nuevos enfoques curriculares; casos como el de la Universidad de Talca, que en la búsqueda de calidad fue la primera en el país que diseña y adopta un enfoque formativo por competencias (Hawes y Corvalán, 2005). Como consecuencia de la implementación de esta modalidad, las estructuras curriculares por competencias comienzan a extenderse y a instalarse en las instituciones de educación superior chilena, suponiendo un cambio de paradigma educativo, respondiendo a la tendencia actual y ha dado un vuelco hacia un paradigma centrado en el estudiante (Cabalín y Navarro, 2008).

Considerando que las competencias suelen relacionarse con las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse adecuadamente en distintos contextos, es amplio el abanico de profesiones existentes que adoptan este concepto en sus estructuras formativas, diversifican esta finalidad y no las limitan solo a la ejecución de tareas, destacando que las competencias profesionales también se vinculan a atributos que se relacionan con el saber, saber estar y saber ser (Proyecto Tunning, 2003). Para el concepto de competencias, hay quienes las definen como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido” (Yániz y Villardón, 2006, p.23). Por su parte, Zabalza las define como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (2003, p.70).

En los contextos formativos el concepto de competencias se transforma en modelo y como nuevo paradigma educativo se muestra idóneo y efectivo para el proceso de E-A actual (De Miguel, 2005). En el cambio hacía este nuevo paradigma educativo, al que

muchas instituciones universitarias chilenas están transitando en estos momentos, surge una condición que, sin duda, marca la diferencia y es que este nuevo enfoque competencial plantea una reorientación del trabajo docente en el aula. Se establece que la labor del profesorado se debe enfocar en los procesos de aprendizaje del alumnado, reorientando el antiguo enfoque tradicional centrado en el profesorado (Tejada, 2009).

Volviendo al caso del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) posterior a la Declaración de Bolonia (1999); este tipo de “currícula” se implementa como obligatorio en los procesos educativos de obtención de grado en las universidades. Por su parte, en el Espacio Chileno de Educación Superior (ECES) hay antecedentes de la implementación de “currículum” por competencia en el año 2005 (Hawes y Corvalán, 2005; Quezada, 2014).

Hemos encontrado pocos estudios que vinculen la aplicación de procesos de EFyC con la autopercepción del alumnado sobre sus competencias profesionales, sin embargo es relevante ahondar más en este tema, especialmente cuando el modelo de competencias se está instalando en las estructuras universitarias europeas desde hace algo más de una década, a partir del modelo curricular de base utilizado en la reforma de las titulaciones: Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (González y Wagenaar, 2003).

2.6. Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad Chilena

A pesar de la relevancia y resultados demostrados de la efectividad de los sistemas de EFyC en los procesos de E-A, no hemos encontrado estudios sistemáticos llevados a cabo en Chile sobre esta temática, sino solo estudios aislados, como el de Ayala et al. (2010), que buscaba vislumbrar la intencionalidad de la evaluación que se utilizaba en el nivel universitario. Para esto y utilizando un análisis cuantitativo al nivel de consistencia entre la evaluación y su coherencia con los objetivos que se planteara la asignatura, se realizó un análisis a 12 programas de una universidad; encontrándose con variaciones entre la intencionalidad formativa y el diseño de la evaluaciones; lo que parece concluir que el profesorado tiene una marcada práctica dominante que se centra en el aprendizaje entendido como instrucción. Por su parte estudios específicos en el tema y centrados en la FIP o FIPEF, son realmente escasos. Se pueden encontrar dos estudios pioneros: (a) El estudio de Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016), dichos autores implementan un

sistema de EFyC durante el prácticum en una universidad chilena, con alumnado de FIPEF. Los autores encontraron que quienes participan de este tipo de evaluaciones mencionan preferirlas, y a juicio de ellos este tipo de sistemas de evaluación posee ventajas, por su parte los inconvenientes obtienen valores tan bajos, que no se consideran como tal. (b) El estudio de Gallardo-Fuentes; Carter-Thuillier y López-Pastor (2017). Acá los autores indagan sobre la existencia de EFyC en la FIP chilena, a través de la percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. El estudio muestra que en la carrera de FIPEF, existe una alta relación entre los programas de asignatura y los sistemas de evaluación que se utilizan; y por otro lado se deja ver que si se están llevando a cabo sistemas de evaluación formativa, aunque existe una escasa participación del alumnado en el proceso evaluativo.

Logramos encontrar experiencias documentadas en un libro recientemente publicado por Pavie y Casas (2017). Dicha publicación se presenta en dos apartados. El primero denominado “La evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la docencia universitaria”, el cual consta de cinco capítulos que abordan temáticas como: (1) Evaluación formativa y compartida en educación superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa, (2) Propuesta de modelos de evaluación de los aprendizajes en un enfoque basado en competencias: El proyecto ULA 1306 de la Universidad de Los Lagos, (3) Evaluación de la calidad de los sistemas educativos y el papel de los indicadores, (4) “We Brought It Upon Ourselves”: University-Based Teacher Education and the Emergence of Boot-Camp-Style Routes to Teacher Certification y (5) Autorreporte como instrumento psicométrico para la evaluación de competencias en la Universidad de Los Lagos.

El segundo apartado denominado “Experiencias y casos de innovación en evaluación de aprendizajes en universidades chilenas”, recoge seis experiencias de innovación evaluativa en la universidad chilena: (1) Alineamiento constructivo: Un espacio para el aprendizaje profundo, (2) Aproximación a la alfabetización académica en módulos de naturaleza práctica de la carrera de Educación Física. Proyecto de Innovación en la Docencia ULA 1306, (3) IPAD: Innovación en carrera de salud, Universidad de Los Lagos, (4) Mejoramiento de instrumentos y procesos de evaluación de la reflexión pedagógica en las prácticas de estudiantes de pedagogía, mediante un portafolio

electrónico, (5) Evaluación de perfil de egreso basado en competencias. Experiencia de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Los Lagos y (6) Autorregulación en la dimensión didáctica de una disciplina proyectual. Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en la formación de arquitectos.

En el libro se menciona la importancia que la evaluación tiene en el proceso formativo universitario, destacando el protagonismo que está adquiriendo en la realidad educativa chilena, en donde “educadores, administradores, padres, alumnos y toda la sociedad en su conjunto son más conscientes que nunca de la importancia de las repercusiones que se derivan del hecho de evaluar y de ser evaluados” (p.7).

Sin embargo, no encontramos estudios que muestren una práctica sistemática en torno a esta temática en la universidad chilena, ni menos experiencias en FIP o FIPEF.

Parece necesario explorar aún más como es la situación en Chile, convirtiéndose en la principal motivación para investigar y comunicar al respecto de esta realidad. Por otro lado la inquietud de conocer los efectos de la EFyC en el EECES se transformo en el principal motor que impulso la implementación de una serie de experiencias de EFyC en la FIPEF de una universidad chilena. Dichas experiencias se transformaron en el contenido principal de la presente tesis doctoral.

3. METODOLOGÍA

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño

La mayoría de los estudios que se incorporan en esta recopilación han utilizado el diseño de “estudio de caso”, considerando que al estudiar una realidad particular en su propia manifestación esta constituye un caso en si misma (Stake, 2010). Esta modalidad de estudio nos permite describir y analizar situaciones educativas específicas (Yin, 2009), desarrollando un trabajo intensivo y profundo de la situación a estudiar (Muñoz y Muñoz, 2001). Por ello, ofrece ventajas frente a otro tipo de metodologías al centrarse en las singularidades del contexto estudiado, lo que permite desarrollar procesos investigativos a pequeña escala y en espacios de tiempo y recursos limitados (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). Algunos estudios de la tesis incorporan elementos de diseño mixto o multimétodo, dado que este diálogo entre lo cualitativo y cuantitativo deriva en un enfoque que se adscribe a los métodos mixtos de investigación, este tipo de diseño: “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.21). El uso de este diseño permite profundizar y reforzar los datos cuantitativos por medio del análisis cualitativo. Los métodos mixtos no buscan reemplazar el método cualitativo o el cuantitativo, sino que buscan extraer los beneficios de cada uno de ellos y minimizar sus debilidades, lo que la ubica en una posición superior a la investigación mono-método (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Se procuró que en cada experiencia se recogieran las valoraciones que el alumnado otorgaba al sistema de EFyC del que fueron parte. Además algunos estudios incorporaron un diseño paralelo de “pretest y postest”, donde se analizaron las diferencias de medias en las valoraciones del alumnado a una serie de ítems referidos a las “Competencias Transversales”; “Competencias Docentes Generales” y las “Competencias Docentes Específicas de Educación Física”, antes y después de haber aplicado un sistema de EFyC.

3.2. Técnicas e Instrumentos de Obtención de Datos

Para la recogida de datos se utilizaron las siguientes técnicas e instrumentos:

1- “**Cuestionario de evaluación sobre la asignatura**”. La finalidad de este instrumento es la de conocer las percepciones del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa llevado a cabo en la asignatura. Utiliza una escala Likert de cinco grados, en donde 0=Nada; 1=Poco; 2=Algo; 3=Bastante; 4=Mucho, respondiendo al grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones contenidas en distintos ítems (ver tabla 2). El cuestionario fue previamente validado por Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios (2015) obteniendo un Coeficiente Alpha de Cronbach de .84 para toda la escala. En los estudios que componen la tesis se han analizado los ítems y variables de los factores que responden a: (a) ventajas del sistema de evaluación (16 ítems); y, (b) posibles desventajas del sistema de evaluación (11 ítems).

Tabla 2

Afirmaciones de los factores de “ventajas del sistema de evaluación” y “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”

Ventajas del Sistema de Evaluación	Posibles desventajas del sistema de evaluación
11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:	12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	12.2. Exige continuidad
11.3. Esta centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	12.3. Exige un mayor esfuerzo
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	12.4. Existe dificultad para trabajar en grupo
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	12.5. Se puede acumular mucho trabajo al final
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	12.6. Existe una desproporción trabajo/créditos
11.7. La calificación es más justa	12.7. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	12.8. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar
11.9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	12.9. Es injusto frente a otros procesos de evaluación
11.10. Se aprende mucho más	12.10. Las correcciones han sido poco claras
11.11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	12.11. La valoración del trabajo es subjetiva
11.12. Hay interrelación entre teoría y practica	
11.13. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	
11.14. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	
11.15. Se da un seguimiento más individualizado	
11.16. Requiere más responsabilidad	

Fuente: *Elaboración propia*

2- **“Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”**. El cuestionario mide la percepción a las afirmaciones referentes a diferentes aspectos de los sistemas de evaluación y calificación utilizados a lo largo de la carrera, está compuesto por un total de 63 ítems (ver tabla 3), en una escala tipo Likert de cinco puntos y donde 0=Ninguna o Ninguno; 1=Pocas o Poco; 2=Algunas o Medio; 3=Bastantes o Alto y 4=Todas o Muy alto. El cuestionario fue previamente validado en concordancia con los criterios de Thurstone y Likert, con un análisis de fiabilidad de Alpha de Cronbach de .866 en alumnos y .821 en profesores (Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013).

Tabla 3

Ítems del “cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”

-
1. ¿En las asignaturas que has cursado, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?
 2. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes?
 3. ¿En cuántas asignaturas que has cursado han estado presentes, en los sistemas de evaluación, las siguientes capacidades cognitivas?
 - 3.1. Recordar (memorizar contenidos)
 - 3.2. Aplicar (utilizar conocimientos teóricos)
 - 3.3. Comprender (captar ideas y relaciones)
 - 3.4. Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados)
 - 3.5. Sintetizar (agrupar la partes de un todo con un sentido)
 - 3.6. Valorar (emitir juicios)
 4. ¿Qué importancia consideras que tiene para tu formación las siguientes capacidades?
 - 4.1. Recordar (memorizar contenidos)
 - 4.2. Aplicar (utilizar conocimientos teóricos)
 - 4.3. Comprender (captar ideas y relaciones)
 - 4.4. Analizar (dividir el contenido en partes y atribuir sus significados)
 - 4.5. Sintetizar (agrupar la partes de un todo con un sentido)
 - 4.6. Valorar (emitir juicios)
 5. ¿Qué grado de coherencia crees que ha existido entre los siguientes elementos de los programas de los programas de las asignaturas que has cursado y el sistema de evaluación?
 - 5.1. Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación
 - 5.2. Entre los contenidos y el sistema de evaluación
 - 5.3. Entre las competencias docentes y el sistema de evaluación
 - 5.4. Entre la metodología de enseñanza y el sistema de educación
 - 5.5. Entre la evaluación y la calificación obtenida
 6. ¿Con cuanta frecuencia el profesor ha utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?
 - 6.1. Observación del profesor en clase (fichas de observación)
 - 6.2. El control de la participación en el aula (en grupos y debates)
 - 6.3. Examen tipo test
 - 6.4. Examen de preguntas abiertas
-

-
- 6.5. Examen de preguntas cortas (explicaciones)
 - 6.6. Examen de preguntas cerradas (definiciones)
 - 6.7. Exámenes escritos dejando disponer de documentos
 - 6.8. Exámenes orales
 - 6.9. Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, Situaciones de juego)
 - 6.10. Portafolios
 - 6.11. Cuadernos de campo
 - 6.12. Informes o trabajos escritos
 - 6.13. Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales
 - 7. ¿Qué grado de coherencia crees que existe entre los siguientes instrumentos/procedimientos de evaluación y el desarrollo de tus competencias para ser profesor?
 - 7.1. Observación del profesor en clase (fichas de observación)
 - 7.2. El control de la participación en el aula (en grupos y debates)
 - 7.3. Examen tipo test
 - 7.4. Examen de preguntas abiertas
 - 7.5. Examen de preguntas cortas (explicaciones)
 - 7.6. Examen de preguntas cerradas (definiciones)
 - 7.7. Exámenes escritos dejando disponer de documentos
 - 7.8. Exámenes orales
 - 7.9. Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, Situaciones de juego)
 - 7.10. Portafolios
 - 7.11. Cuadernos de campo
 - 7.12. Informes o trabajos escritos
 - 7.13. Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales
 - 8. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?
 - 8.1. La interacción entre profesorado y estudiante favorece el proceso de evaluación
 - 8.2. La realización de las pruebas de evaluación se enuncia con suficiente tiempo de antelación
 - 8.3. Las pruebas de evaluación parte de un acuerdo con el profesorado
 - 8.4. La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo
 - 8.5. La recogida de información para la evaluación fomenta en los estudiantes la motivación por el aprendizaje
 - 8.6. La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante
 - 8.7. El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante
 - 9. Valora tu grado de acuerdo en relación a las siguientes afirmaciones: en las asignaturas que no ha habido un adecuado sistema de evaluación, esto ha sido debido a:
 - 9.1. La desmotivación del profesorado
 - 9.2. La falta de formación del profesorado
 - 9.3. La complejidad del propio sistema de evaluación
 - 9.4. La falta de claridad del profesor al aplicarlo
 - 9.5. La escasez de tiempo para evaluar
 - 9.6. Al número excesivo de alumnos por clase
 - 10. ¿Cuál es tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones, en relación a como se ha establecido la calificación de las asignaturas que has cursado?
 - 10.1. La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación
 - 10.2. El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)
 - 10.3. Se califica de forma dialogada u consensuada entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)
 - 10.4. Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)
 - 10.5. Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)
-

Fuente: Elaboración propia a partir de Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña (2013)

3- **“Escala numérica y verbal de desempeño”**. Esta escala se relaciona con aspectos teóricos y prácticos de la ejecución del alumnado en las diferentes actividades de aprendizaje. Es utilizada por el profesorado, así como por el propio alumno a modo de autoevaluación.

Dicha escala permite contrastar las dos valoraciones, permitiendo comprobar si existen diferencias, así como servir de instrumento para dar el paso de la evaluación a la calificación. Tanto el alumnado como el profesorado contestaban de manera independiente y en la etapa final del proceso. El cuestionario posee 30 preguntas con dos dimensiones principales: la dimensión personal y la dimensión profesional, que a su vez presentaban cinco y tres variables respectivamente y 30 criterios de evaluación (ver tabla 4).

Tabla 4

Dimensiones y variables a evaluar por el profesor y autoevaluar por parte del alumnado en la escala numérica y verbal de desempeño

Dimensiones	Variables	Criterios de Evaluación
Dimensión Personal	Puntualidad	- Asiste a todas las actividades programadas. - Llega a la hora programada.
	Presentación Personal	- Vestuario adecuado a la actividad que apoya o dirige. - Cuida que su vestimenta este de acuerdo a la actividad a desarrollar. - Adecuada presentación personal.
	Empatía	- Respeta a todos los integrantes de la institución. - Establece relaciones de respeto. - Es tolerante con las individualidades. - Mantiene un trato agradable.
	Comunicación	- Utiliza un lenguaje correcto y comprensible. - Evita el uso de muletillas informales. - Logra ser escuchado con atención por los estudiantes. - Utiliza el lenguaje gestual para apoyar la comunicación.
	Pro-actividad	- Demuestra iniciativa personal. - Detecta problemas y aporta ideas para resolverlos. - Demuestra energía y compromiso con las personas y la institución. - Posee espíritu de superación. - Es responsable con los compromisos adquiridos.
Dimensión Profesional	Dominio de Grupo	- Presta apoyo dando instrucciones claras. - Los estudiantes siguen sus instrucciones. - Los estudiantes se muestran motivados a participar en las actividades propuestas. - Demuestra seguridad en su desempeño.
	Motivación	- Presenta buena disposición frente al trabajo solicitado. - Se interesa por el aprendizaje de todos. - Motiva a la participación del grupo. - Utiliza estrategias para motivar a la práctica.
	Trabajo de Apoyo en el Aula	- Sigue las instrucciones que le entrega el docente a cargo. - Está atento a lo solicitado por el docente a cargo. - Es responsable con los compromisos adquiridos. - Mantiene un sistema de registro y seguimiento.

Fuente: Elaboración propia

El cuestionario cuenta con respuestas en una escala tipo Likert, de cuatro niveles, en donde 1=Nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre y 4=Siempre. La calificación definitiva de la

asignatura surgía de la sumatoria final del valor asignado en cada criterio. Dado que en Chile la calificación es entre 1 y 7 y que la puntuación máxima sería de 120, la calificación se obtiene a partir de la escala presentada en la tabla 5. La aprobación se ubica en los 83 puntos, que corresponden a una nota de 4.0 en dicha escala de calificación.

Tabla 5

Escala de conversión de puntos a calificaciones

Puntos	Nota
120 pts.	7.0
108 pts.	6.0
96 pts.	5.0
83 pts.	4.0
55 pts.	3.0
28 pts.	2.0
0 pts.	1.0

Fuente: *Elaboración propia*

4- **“Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”**. Mide la autopercepción de competencia del alumnado. Tiene 45 ítems, distribuidos en tres tipos de competencias: “Transversales” (bloque I, 14 ítems), “Docentes Generales” (bloque II, 17 ítems) y “Docentes Especificas de Educación Física” (bloque III, 14 ítems). Los ítems utilizaban una escala tipo Likert de cuatro grados, en donde 1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante y 4=Mucho (ver tabla 6). La escala se aplicó dos veces: (a) durante la primera semana del cuatrimestre (pretest); y, (b) durante la última semana de clase (postest). La escala ha sido previamente validada por Salcines-Talledo, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez (2017), con un Alpha de Cronbach de .992 para el cuestionario global, y .962, .896 y .982 para cada una de los tres bloques, respectivamente.

Tabla 6

Escala para la autopercepción de competencias transversales, competencias docentes generales y competencias específicas docentes de educación física

Bloque	Ítems
Bloque I: Competencias Transversales	BI.1. Analizar y sintetizar BI.2. Organizar y planificar BI.3. Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa BI.4. Comunicarse gestual y corporalmente

<p>Bloque II: Competencias Docentes Generales</p>	<p>BI.5. Conocer una lengua extranjera</p> <p>BI.6. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio</p> <p>BI.7. Trabajar en equipo</p> <p>BI.8. Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)</p> <p>BI.9. Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)</p> <p>BI.10. Razonar de forma crítica y reflexiva</p> <p>BI.11. Desarrollar un compromiso ético</p> <p>BI.12. Desarrollar un aprendizaje autónomo</p> <p>BI.13. Adaptarse a situaciones nuevas</p> <p>BI.14. Desarrollar la creatividad</p> <p>BII.1. Conocer las características organizativas de los centros educativos</p> <p>BII.2. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa</p> <p>BII.3. Diseñar situaciones de aprendizaje</p> <p>BII.4. Animar situaciones de aprendizaje</p> <p>BII.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes</p> <p>BII.6. Diseñar estrategias de atención a la diversidad</p> <p>BII.7. Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad</p> <p>BII.8. Implicar al alumnado en su aprendizaje</p> <p>BII.9. Implicar al alumnado en la vida del centro</p> <p>BII.10. Participar en la gestión del centro</p> <p>BII.11. Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a</p> <p>BII.12. Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a</p> <p>BII.13. Implicar a las familias en la vida del centro</p> <p>BII.14. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión</p> <p>BII.15. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)</p> <p>BII.16. Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula</p> <p>BII.17. Poner en marcha procesos de investigación en el aula</p> <p>BIII.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física</p> <p>BIII.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo</p> <p>BIII.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional</p> <p>BIII.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor</p> <p>BIII.5. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices</p> <p>BIII.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural</p> <p>BIII.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza</p> <p>BIII.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza</p> <p>BIII.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas</p> <p>BIII.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular</p> <p>BIII.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural</p> <p>BIII.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física</p> <p>BIII.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las</p>
--	--

distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física
BIII.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas

Fuente: Elaboración propia a partir de Salcines-Talledo, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez (2017)

5- **“Entrevistas estructuradas”**. Se basan en lo que nos dice Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p.334): “la entrevista estructurada se refiere a una situación en la que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de interrogantes preestablecidas con una serie limitada de categorías de respuesta”. La entrevista se aplicó al alumnado y a los profesores que participaron del sistema de evaluación. Las preguntas giraban en torno a la experiencia de evaluación formativa (ver tabla 7).

Tabla 7

Preguntas de la entrevista estructurada aplicada al alumnado y profesorado

Nº	Pregunta Alumnado	Pregunta Profesor tutor del centro educativo
1.	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?
2.	¿Qué te ha aportado?	¿Qué crees le aporta al alumno en práctica y a ti como profesor tutor?
3.	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.
4.	¿Qué opinas sobre las reuniones con tu profesor supervisor al concretar una supervisión? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre las reuniones que el alumno en práctica debe realizar con su profesor de la universidad al concretar una supervisión? ¿Qué crees que aprende en esta fase?
5.	¿Qué opinas sobre las presentaciones del informe a tus compañeros? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre que las presentaciones del informe de practica el alumno deba realizarlo a sus compañeros? ¿Qué crees que aprenderá en esta fase?
6.	¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?	¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo como profesor tutor?
7.	¿Qué tipo de evaluaciones prefieres, las tradicionales en donde vas solo a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.	¿Qué tipo de evaluaciones prefieres se le realicen a los alumnos durante su prácticum, las tradicionales en donde vas solo a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.
8.	¿Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.	¿Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.

Fuente: Elaboración propia

6- **“Entrevista abierta o en profundidad”**. Busca profundizar en las percepciones de los participantes de la experiencia sobre el sistema de evaluación formativa utilizado. Mediante el uso de este instrumento se espera generar contrastes entre los resultados y obtener una mejor explicación del fenómeno. Para Varguillas-Carmona y Ribot de Flores “es una técnica para recopilar información sobre conocimientos, creencias, rituales, de una persona o sobre la vida de una sociedad, su cultura..., en la que se persigue que el entrevistado exprese de forma libre sus opiniones, actitudes, o preferencias sobre el tema objeto de estudio” (2007, p.250). Estas entrevistas buscan construir la realidad a partir de los discursos de los propios participantes del sistema de evaluación, a través de las preguntas contenidas en la tabla 8.

Tabla 8

Entrevista aplicada al alumnado

Pregunta
1-¿Qué podrías destacar (positivo o negativo) de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?
2-¿Consideras que te ha aportado?
3-¿Qué te pareció esta forma de evaluar vs. la forma tradicional donde se define todo en un examen final?
4-Indica las actividades que más te han gustado de la experiencia de la que has tomado parte
5-¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?

Fuente: Elaboración propia

3.3. Técnicas de análisis de datos

Para el análisis de la información recolectada se han utilizado diferentes técnicas de análisis de datos, según cada uno de los estudios.

-En los estudios con datos cuantitativos se ha utilizado estadística descriptiva por variable, obteniendo la desviación típica y media aritmética de los grados de acuerdo a las afirmaciones contenidas en los instrumentos. En los estudios donde se analizaron las diferencias de media, estas se obtuvieron a través de un análisis estadístico inferencial, utilizando el programa SPSS 18.0.

-En los estudios con datos cualitativos se ha realizado el análisis de contenido, de manera que permita visualizar los relatos en las categorías que fueron construidas de manera inicial,

así como las que aparecieron de forma emergente a partir del proceso de codificación de la información.

En la tabla 9 presentamos un breve resumen de la metodología empleada en cada uno de los estudios que forman parte de esta tesis doctoral por compilación de artículos científicos.

Tabla 9

Metodología empleada en cada estudio de la tesis doctoral

Nombre de artículo	Metodología empleada en cada estudio
<p>La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile, <i>Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación</i>.</p>	<p>El diseño metodológico empleado en esta ocasión responde a un estudio de casos de tipo «intrínseco» entendiendo que la propia realidad estudiada en su particularidad representa ser un caso en sí mismo (Stake, 2010). Esta modalidad de estudio nos permite describir y analizar situaciones educativas específicas (Yin, 2009), desarrollando un trabajo intensivo y profundo de la situación a estudiar (Muñoz y Muñoz, 2001). Esto último ofrece ventajas frente a otro tipo de metodologías al centrarse en las singularidades del contexto estudiado, permite desarrollar procesos investigativos a pequeña escala y en espacios de tiempo y recursos limitados (Latorre, Rincón y Arnal, 1996). Para efectuar el levantamiento de la información que permitiera determinar las ventajas, inconvenientes y diferencias entre el profesorado y el alumnado en la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida en la titulación de Pedagogía en Educación Física de una universidad del sur de Chile, se utilizaron distintos instrumentos de recogida de datos que metodológicamente responderán al enfoque cualitativo, como las entrevistas estructuradas. Así también se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert (el “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y la “Escala numérica y verbal de desempeño”). Con estos instrumentos se espera generar contrastes entre los resultados y obtener una mejor explicación del fenómeno durante la aplicación de este tipo de evaluaciones. Esta combinación de técnicas derivó en un enfoque que se adscribe a los métodos mixtos de investigación, dado este dialogo entre lo cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).</p>
<p>¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad, <i>Psychology, Society, & Education</i>.</p>	<p>Para la selección de la muestra de alumnado y egresados se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, al conocer previamente las características de los individuos de la muestra (Alaminos y Castejón, 2006). El cuestionario dirigido al alumnado de FIPEF se aplicó en la última semana de clase de una de las asignaturas presentes en el semestre correspondiente. A los egresados se les aplicó el instrumento a modo de muestreo aleatorio entre todos los egresados de los últimos 4 años, visitándolos en sus trabajos y en la reunión anual de egresados que celebra la universidad en el mes de agosto. El profesorado participante responde a la totalidad de la dotación docente que impartía docencia en los distintos niveles de la carrera al momento de la realización del estudio, independiente del grado académico que poseían, experiencia universitaria o vinculación contractual con la universidad. Se utilizó el instrumento de corte cuantitativo, denominado “Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física”.</p>

<p>Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado, <i>Estudios pedagógicos</i>.</p>	<p>El diseño metodológico podría considerarse “estudio de caso”, dado que, al estudiar una realidad particular en su propia manifestación, ésta constituye un caso en sí misma (Stake, 2010). En primer lugar se desarrollo todo el proceso de E-A de la asignatura, con un sistema de EFyC. La asignatura se imparte a dos grupos de forma paralela, durante el segundo cuatrimestre del curso: (a) MGEI, de tercer curso de grado; (b) PECEPI, de primer curso del doble plan de estudios de grado. Los participantes formaron parte de la investigación de forma voluntaria y se respetaron en todo momento los estándares éticos contenidos en la Declaración de Helsinki 2013. Para la recolección de datos se utilizaron dos instrumentos de corte cuantitativo, el “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”.</p>
<p>Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado, <i>magis, Revista Internacional de Investigación en Educación</i>.</p>	<p>El diseño de investigación es mixto o multimétodo, combinando datos cualitativos y cuantitativos, en busca de conclusiones más profundas e integrales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.21), este tipo de diseño: “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo”. El uso de este diseño permite profundizar y reforzar los datos cuantitativos, por medio de análisis cualitativo. Los métodos mixtos no buscan reemplazar el método cualitativo o el cuantitativo, sino que buscan extraer los beneficios de cada uno de ellos y minimizar sus debilidades, lo que la ubica en una posición superior a la investigación mono-método (Johnson y Onwuegbuzie, 2004). Los instrumentos utilizados fueron el “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y la “Entrevista abierta o en profundidad”.</p>
<p>Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas, <i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i>.</p>	<p>El estudio tiene un diseño pretest-postest, estableciendo el grado de relación que existe entre la percepción de competencias adquirida antes y después de implementado un sistema de EFyC en una asignatura universitaria de formación del profesorado de educación física. Para la recolección de la información se utilizaron dos instrumentos. El “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”</p>

4. CUERPO DE LA TESIS

4. CUERPO DE LA TESIS

La presente tesis doctoral ha sido realizada por la opción “Compilación de artículos”, regulada por la normativa de la Escuela de Doctorado de la Universidad de Valladolid. Por lo que en el siguiente apartado se presentan en extenso, los cinco artículos que componen la tesis.

Gallardo-Fuentes, F., y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 29, 258-263.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (2017). ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad. *Psychology, Society & Education*, 9 (2), 227-238.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (En Prensa, aceptado el 20 de marzo del 2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44 (4).

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C. y Carter-Thuillier, B. (Enviada la revisión con cambios el 27 de abril del 2018) Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*.

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., y Carter-Thuillier, B. (Enviada el 23 de noviembre del 2017). Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*.

4.1. Estudio 1: (Publicado en enero del 2016)

La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: análisis de un caso en Chile

Formative and Shared Assessment during the practicum on the Pre-service Teacher Education: a case analysis in Chile

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en el alumnado universitario chileno que cursa la carrera de pedagogía en educación física. Se lleva a cabo un diseño de estudio de casos con utilización de metodología mixta. Las técnicas de recogida de datos son: lectura y análisis de documentos; observación; conversación y narración. La muestra son 24 alumnos que cursan el prácticum y los correspondientes 24 profesores tutores de los centros educativos. Los principales resultados valoran la experiencia: (a) con una serie de ventajas (entre algunas que se valora como un sistema de evaluación poco injusto y los alumnos (as) señalan preferir las evaluaciones de procesos formativos) y inconvenientes de la experiencia, en donde se han obtenido resultados muy bajos, por lo que no se pueden considerar como tal; (b) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p=.02^*$), entre la percepción del alumnado y los tutores en la variable de “trabajo de apoyo en el aula”.

Palabras Claves

Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación Inicial del Profesorado, Prácticum, Educación Física, Buenas Prácticas.

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to analyze the results of the implementation of a system about formative assessment on Physical Education Teacher Education student in Chile. A case study design with mixed methodology was designed. The data collection techniques are: reading and analysis of documents; observation; conversation and narration. The sample consists in 24 Students in the practicum and the corresponding 24 tutors in schools.

The main results of the experience are: (a) with some advantages (some are valued as an unfair method and Students show to prefer formative evaluation) and inconvenient of experience where very low results, then are not considered; (b) main differences are shown ($p=.02^*$) between the students' perception in the variable of "support working on classes"

Keywords:

Formative Assessment; Shared Assessment; Pre-service Teacher Education; Practicum; Physical Education; Best Practices.

INTRODUCCIÓN

La educación está presente en cualquier estructura social moderna, y la sociedad chilena no es la excepción a esta realidad. Aunque de un tiempo a esta parte el protagonismo de la educación pasa por una etapa álgida, marcada por demandas y en donde actores de la formación primaria, secundaria y quienes se desempeñan en educación terciaria (universitaria) se manifiestan exigiendo mejoras. Las universidades, como instituciones a cargo de la formación de nuevos profesionales de la educación, se encuentran enfocadas en dar respuesta a las demandas y ya asoman autores locales afirmando que:

La educación superior chilena actual se enfrenta a muchos desafíos propios de un mundo en continua transformación que impulsa a las universidades a mirarse críticamente en su interior para responder a las demandas de la sociedad de siglo XXI (Barrea, 2011, p.33).

Las universidades chilenas han tenido que sustentar la labor declarada en sus correspondientes misiones institucionales. Así, dentro del país existen experiencias pioneras de innovación en la búsqueda de calidad y nuevos enfoques curriculares; casos como el de la Universidad de Talca, que en la búsqueda de calidad fue la primera en el país que diseña y adopta un enfoque formativo por competencias (Hawes y Corvalán, 2005). Como consecuencia de la implementación de esta modalidad, las estructuras curriculares por competencias comienzan a extenderse y a instalarse en las instituciones de educación superior chilena, suponiendo un cambio de paradigma educativo, respondiendo

a la tendencia actual y dar un vuelco hacia un paradigma centrado en el estudiante (Cabalín y Navarro, 2008).

Dado el dinamismo que la educación terciaria adquiere es preciso profundizar en investigación y aumentar las vinculaciones con el medio, cooperación entre universidades, movilidad académica y estudiantil, incorporar la producción de innovaciones y conocimientos aplicados, así como la formulación de programas de formación y innovación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2007).

Así, el profesor, en vez de imponer su criterio, se encuentra ante la necesidad de dialogar con los estudiantes, conocer sus intereses, ver qué aspectos les motivan, comprobar cuáles son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula (Barba, 2009, p.43).

No siempre estas innovaciones suponen por sí mismas el logro del éxito. Muchas veces las modificaciones curriculares y las innovaciones educativas responden a procesos de moda; por ejemplo, Díaz-Barriga y Lugo (2003) manifiestan que la innovación se podía interpretar de distintas maneras, pero la mayoría de las veces se da como resultado del incorporar las novedades educativas del momento, pero sin desarrollar trabajos de investigación y seguimiento de estas iniciativas en los espacios educativos. Es trascendental indagar a fondo y dar seguimiento a la acción del profesor, como actor principal que condiciona la construcción del aprendizaje del alumnado:

No en balde se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan al alumnado a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (Díaz-Barriga, 2010, p.51).

Por todo ello se ha llevado a cabo una búsqueda de experiencias que respondan a esta idea de complementar la innovación con la investigación en el aula, con la evaluación y seguimiento de las experiencias educativas innovadoras. Uno de los trabajos más sistemáticos en este sentido lo hemos encontrado en la llamada “Red de evaluación

formativa y compartida en Educación Superior”, formada en el año 2005 por un grupo de profesores universitarios (Hamodi, López y López-Pastor, 2015). Defienden que la evaluación formativa posee un gran potencial para insertarse en el proceso educativo de manera exitosa. Definen 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).

Es así que la evaluación formativa se presenta como una herramienta adecuada para asegurar el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), contando además con el potencial de vincular en el aula a todos los actores de este proceso E-A, si se utiliza como premisa fundamental la participación compartida entre el profesor y el alumno en lo que Flecha, Gómez y Puigvert (2001) llaman diálogo igualitario. Como hace referencia López-Pastor (2009), la evaluación formativa es todo proceso que sirve para que el alumno aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Según este autor (López-Pastor, 2009) la evaluación formativa y compartida tiene dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje, en donde supone una comunicación tanto individualizada como grupal y que puede darse tanto en grupos pequeños como numerosos, lo que ya desde su conceptualización posee la condición de permitir que ambas partes profesor-alumno cierren este proceso vinculante que es el proceso E-A. Estos autores proponen cinco líneas de acción para utilizar en el aula universitaria sistemas de evaluación formativa y compartida.

El cuaderno del profesor, actividades de práctica específicas (como las prácticas de campo), las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, los procesos de autoevaluación (evaluación entre iguales y evaluación compartida) y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación (López-Pastor, 2012, p.125).

Sin embargo, la evaluación formativa tiene un elemento básico que debe estar presente siempre: el feedback (Barrientos y López-Pastor, 2015). Hay un estudio que relaciona estrechamente el feedback con la evaluación formativa (Higgins, Hartley y

Skelton, 2002) en el encontraron que los estudiantes otorgaban mucha importancia al feedback que recibían, incluso cuando este provenía de interacciones tan simples como conocer las notas o respuestas correctas obtenidas en un examen; pero también cuando se trataba de entender algo de manera más profunda. Por su parte, Yorke (2005) afirma que las investigaciones muestran como la evaluación formativa puede crear un potente efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Pintor, Martínez y Peire (2010) analizan una recopilación de buenas prácticas de evaluación formativa en educación superior, con una muestra de 2.491 alumnos de 14 universidades españolas; los resultados encuentran algunas ventajas: los estudiantes tienen más motivación, se implican más, son más responsables de sus aprendizajes, muestran una mayor autonomía y valoran positivamente su participación en la evaluación. Por último, el estudio de Webber y Tschepikow (2011) demuestra también las ventajas de la evaluación formativa a la hora de promover el aprendizaje del alumnado, tras analizar datos recolectados durante 11 años.

En estudios que abordan innovaciones en torno a la forma de evaluar en educación nos encontramos con un concepto que se está usando para definir una intervención positiva, este concepto es el de “práctica de éxito”. Experiencias indican que la incorporación de metodologías participativas están siendo utilizadas en las intervenciones educativas ya que

Se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2009, p.167).

Así también se deja ver en el estudio de Herranz (2015) quien tras el uso sistemático de la autoevaluación, evaluación compartida, evaluación por pares y otorgando un papel activo y participativo a los alumnos logró documentar como su intervención se constituye como una práctica de éxito por las ventajas que esta interacción genera.

A partir de esta revisión del estado de la cuestión, hemos optado por aplicar procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto educativo universitario chileno, concretamente en la Universidad de los Lagos, dentro de la asignatura del

prácticum.

Por tanto, el objetivo de este artículo es presentar un ejemplo de “buena práctica” de evaluación formativa, y las ventajas, inconvenientes y diferencias obtenidas entre el profesorado y el alumnado, durante el periodo de prácticum en la formación inicial del profesorado de Educación Física en Chile.

METODOLOGÍA

1-La Experiencia de Evaluación Formativa en Formación Inicial del Profesorado

Contexto

El grupo de estudiantes que formó parte de la experiencia lo conformaban 24 alumnos que se encontraban cursando el cuarto año de la carrera Pedagogía en Educación Física de la Universidad de Los Lagos, ubicada en el sur de Chile. Además participaron los 24 profesores tutores correspondientes a cada centro educativo en el que se realizaba el prácticum y los nueve docentes supervisores de la universidad.

Durante el prácticum, el alumnado debía asistir por separado a diferentes centros educativos de la ciudad para trabajar con alumnos (as) de enseñanza media (equivaldría en España a la educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato) junto a los respectivos profesores de Educación Física que existían en cada uno de los lugares. Cabe señalar que los profesores supervisores de la universidad y los docentes de cada centro sostenían al menos una reunión previa antes de que el estudiante iniciara su proceso de práctica.

Estos centros educativos sirven para la realización del prácticum pedagógico al alumnado universitario de FIP. Los establecimientos atienden a adolescentes de entre 14 a 18 años y presentan diferentes formas al financiar su funcionamiento: (a) establecimientos de educación municipal (establecimientos educacionales financiados por el gobierno); (b) establecimientos de educación privada subvencionada (establecimientos educacionales financiados de manera compartida, tanto particular como financiados por el gobierno); (c) establecimientos de educación privada (financiados a través del cobro de mensualidades a su alumnado).

Sistema de Evaluación Formativa e Instrumentos Utilizados

El sistema de evaluación formativa que se utilizó estaba basado en lo propuesto por la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria, procurando trabajar en a lo menos dos de las cinco líneas de acción propuestas por López-Pastor (2012) y que son: el cuaderno del profesor, actividades de práctica específicas (como las prácticas de campo), las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, los procesos de autoevaluación (evaluación entre iguales y evaluación compartida) y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

El estudio responde a las múltiples experiencias que ubican a la utilización de procesos de evaluación formativa con resultados positivos, lo que encuentra semejanza con diferentes experiencias internacionales que se han presentado como evidencia de este tipo de procesos de innovación pedagógica (Biggs, 2005; Black y Wiliam, 2006; Brown y Pickford, 2013; Gibbs, 2003; Knight, 2006; Sambell y Mcdowell, 2003).

El sistema de evaluación formativa utilizado en la intervención busca favorecer la interacción y feedback entre el alumnado, el profesor tutor del centro educativo y el profesor supervisor de la universidad, procurando favorecer el proceso formativo del alumnado. Para ello se procuró distribuir en un semestre, que a su vez constituyo en el espacio temporal de duración del prácticum una serie de acciones e instrumentos contenidos en la tabla 10 y que eran realizadas por el profesor de la universidad.

Tabla 10

Instrumentos del sistema de evaluación formativa

Instrumentos materiales utilizados	Reuniones sostenidas
a) Entrevistas	a) Reunión inicial y final con el profesor tutor
b) Planificaciones	b) Tres reuniones de proceso individual con cada practicante
c) Informes de práctica	c) Actividad de cierre y retroalimentación grupal
d) Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica	
e) Cuestionario de valoración del prácticum	
f) Cuaderno de práctica	

La experiencia se diseñó de tal manera que los alumnos recibieran todo el feedback posible durante su proceso formativo, con el apoyo de los instrumentos y las instancias que

se detallan en la tabla 10. Para ello contaban, además, con un cuaderno de práctica que contenía los instrumentos antes señalados y en el cual debían llenar una ficha por cada sesión, con el respectivo plan y las reflexiones sobre lo ocurrido, con la posibilidad de ser retroalimentados por escrito constantemente, tanto por el profesor tutor del centro, como por el supervisor de la universidad.

Para dar el salto a la calificación se utilizó el “Cuestionario de valoración del prácticum”, en donde el profesor tutor del centro valoraba el desempeño del alumnado en su proceso de prácticum y también el alumnado respondía a modo de autoevaluación. En base a los puntajes que cada alumno(a) obtenía al sumar el número Likert obtenido en cada ítem, se asociaba esta a una escala de puntajes y notas calculada con un nivel de exigencia del 70% en una escala de calificación de cero a siete, que es la escala de calificación que se utiliza en Chile. El aprobado correspondía a un cuatro y los ciento veinte puntos correspondía a la nota máxima (siete), en un relación nota puntajes de 0=0 puntos; 1=2 puntos; 2=28 puntos; 3=55 puntos; 4=83 puntos; 5=96 puntos; 6=108 puntos y 7=120 puntos.

La calificación final se obtenía del promedio obtenido entre la calificación resultante del instrumento aplicado al profesor tutor y el instrumento que era aplicado al propio alumnado a modo de autoevaluación.

Durante el proceso de prácticum el alumnado era supervisado por un profesor de la universidad periódicamente (en adelante profesor supervisor), quien entregaba feedback en el mismo centro de práctica y sostenía una reunión con el profesor tutor del centro educativo, constituyéndose entre ambos y el alumnado un grupo de trabajo que debía encargarse de la formación práctica durante la estancia en el centro. Posterior a cada supervisión se realizaba una reunión entre el alumnado y el profesor supervisor de la universidad, esta reunión era grabada en formato audio y se centraba esencialmente en la entrega de retroalimentación por parte del docente universitario, así como la instancia de construir mutuamente con la participación activa del alumnado respuestas a situaciones pedagógicas emergentes relacionadas con el proceso práctico.

Finalmente, el alumno diseñaba un informe referente a su propio prácticum,

contrastando la información con autores de referencia, tomando como base la pauta que figura en la tabla 11. Este informe era presentado ante sus compañeros, utilizando una metodología participativa de análisis, que permitía la sistematización de la misma.

Tabla 11

Apartados del informe de práctica

Portada
Introducción
Descripción del centro de practica (antecedentes académicos y administrativos del centro)
Resumen de Observaciones y descripción del trabajo realizado
Resultados (en base a los principales logros obtenidos en la intervención práctica)
Conclusiones

2- Recogida y Análisis de Datos para la Evaluación de la Experiencia

El diseño metodológico empleado en esta ocasión responde a un estudio de casos de tipo “intrínseco” entendiéndose que la propia realidad estudiada en su particularidad representa ser un caso en sí mismo (Stake, 2010). Esta modalidad de estudio nos permite describir y analizar situaciones educativas específicas (Yin, 2009), desarrollando un trabajo intensivo y profundo de la situación a estudiar (Muñoz y Muñoz, 2001). Esto último ofrece ventajas frente a otro tipo de metodologías al centrarse en las singularidades del contexto estudiado, permite desarrollar procesos investigativos a pequeña escala y en espacios de tiempo y recursos limitados (Latorre, Rincón y Arnal, 1996).

Para efectuar el levantamiento de la información que permitiera determinar las ventajas, inconvenientes y diferencias entre el profesorado y el alumnado en la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida en la titulación de Pedagogía en Educación Física de una universidad del sur de Chile, se utilizaron distintos instrumentos de recogida de datos que metodológicamente responderán al enfoque cualitativo.

Se aplicaron dos cuestionarios tipo Likert y se llevaron a cabo entrevistas estructuradas. Con estos instrumentos se espera generar contrastes entre los resultados y obtener una mejor explicación del fenómeno durante la aplicación de este tipo de evaluaciones. Esta combinación de técnicas derivó en un enfoque que se adscribe a los

métodos mixtos de investigación, dado este diálogo entre lo cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

- *Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica.* Fue aplicado con la finalidad de conocer las valoraciones que el alumnado le daba a la experiencia evaluativa de la que fueron parte. Era un cuestionario anónimo y se utilizó para la evaluación de la asignatura por parte del alumnado. Está construido a partir del validado por Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios (2015) con un coeficiente Alpha de Cronbach de .84 para toda la escala. Para efectos de este estudio se utilizó el apartado que contenía las afirmaciones contenidas en la tabla 12. El apartado estaba constituido por 14 afirmaciones con respuestas en una escala de cinco grados, en donde 0= Nada; 1= Poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho y responde al grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones sobre evaluación formativa de la que tomaron parte.

Tabla 12

Afirmaciones alumnos en torno a la experiencia

Ítems
Exige una asistencia obligatoria y activa
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
Exige continuidad
Hay que comprenderlo previamente
Exige un mayor esfuerzo
Existe dificultad para trabajar en grupo
Se puede acumular mucho trabajo al final
Existe una desproporción trabajo/créditos
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar
Es injusto frente a otros procesos de evaluación
Las correcciones han sido poco claras
La valoración del trabajo es subjetiva
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)

- *Cuestionario de valoración del prácticum.* Su finalidad es recoger las valoraciones que otorgaba el profesor tutor del centro educativo al desempeño del alumno en proceso de prácticum, así como la autoevaluación del alumnado. Esto permite contrastar las dos valoraciones, y comprobar si existen diferencias medias entre alumnado y profesores tutores. Ambos contestaron de manera independiente y en la etapa final del proceso. El

cuestionario contaba de 30 preguntas con respuestas en una escala tipo Likert, de cuatro niveles, en donde 1= Nunca; 2= A veces; 3= Casi siempre y 4= Siempre. El cuestionario estaba compuesto por dos dimensiones principales: la dimensión personal y la dimensión profesional, que a su vez presentaban cinco y tres variables respectivamente, tal como se presenta en la tabla 13.

Tabla 13

Dimensiones y sus respectivas variables del instrumento de valoración utilizado

Dimensión Personal	Dimensión Profesional
Puntualidad	Dominio de grupo
Presentación personal	Motivación
Empatía	Trabajo de apoyo en el aula
Comunicación	
Pro actividad	

- *Entrevistas estructuradas*. Se basan en lo que nos dice Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995, p.334) “la entrevista estructurada se refiere a una situación en la que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de interrogantes preestablecidos con una serie limitada de categorías de respuesta”. La entrevista se aplicó al alumnado en práctica así como a los profesores tutores del centro educativo y que participaron del sistema de evaluación. Las preguntas giraban en torno a la experiencia de evaluación formativa.

Estas entrevistas buscaban construir la realidad a partir de los discursos y se conformaba de las preguntas contenidas en la tabla 14.

Tabla 14

Entrevista aplicada al alumnado y al profesor tutor

Nº	Pregunta Alumnado	Pregunta Profesor tutor del centro educativo
1.-	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?
2.-	¿Qué te ha aportado?	¿Qué crees le aporta al alumno en práctica y a ti como profesor tutor?
3.-	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.
4.-	¿Qué opinas sobre las reuniones con tu profesor supervisor al concretar una supervisión? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre las reuniones que el alumno en práctica debe realizar con su profesor de la universidad al concretar una supervisión? ¿Qué crees que aprende en esta fase?

5.- ¿Qué opinas sobre las presentaciones del informe a tus compañeros? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre que las presentaciones del informe de practica el alumno deba realizarlo a sus compañeros? ¿Qué crees que aprenderá en esta fase?
6.- ¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?	¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo como profesor tutor?
7.- ¿Qué tipo de evaluaciones prefieres, las tradicionales en donde vas solo a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.	¿Qué tipo de evaluaciones prefieres se le realicen a los alumnos durante su prácticum, las tradicionales en donde vas solo a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.
8.- Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.	Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.

Procedimiento

La experiencia se llevó a cabo durante el segundo semestre del año académico 2014. En Chile el calendario académico anual escolar y universitario se desarrolla desde marzo a diciembre. Por tanto, nuestro segundo semestre se lleva a cabo de agosto a diciembre. Los participantes fueron previamente informados de la investigación en la que iban a tomar parte, solicitando su permiso y dejando claro que al participar en la cumplimentación de los instrumentos (cuestionario y entrevista) debían ser contestados con sinceridad, teniendo la garantía de resguardo del anonimato en el tratamiento de los datos.

Análisis de Datos

En lo referido a la escala tipo Likert, se utilizó estadística descriptiva por variable, obteniendo la desviación típica y media aritmética de las valoraciones del alumnado, este análisis de tipo cuantitativo fue utilizado en la presentación de los inconvenientes en torno a la experiencia. Los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 18.0.

Para la presentación de las ventajas se realizó una explotación de datos cualitativos por medio del análisis de contenido, de manera tal que permita, visualizar los relatos en las categorías que fueron construidas de manera inicial, así como las que aparecieron de forma emergente a partir del proceso de codificación de la información y que están contenidas en la tabla 15.

Tabla 15

Categorías iniciales y emergentes

Categorías Iniciales	Categorías Emergentes
-Apreciaciones sobre aportes de la evaluación formativa	-Aprendizaje bidireccional profesor tutor-alumno
-Metodologías de evaluación	-Posibles inconvenientes en torno a la Evaluación Formativa
-Feedback entre pares estudiantes	

Cada categoría será descrita y analizada en búsqueda de la presencia de feedback entre los actores de la experiencia basados en la tabla 16 que nos muestra el sistema de códigos. “Este tipo de análisis corresponde a una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff y Wolfson, 1990, p.28).

Tabla 16

Códigos y significado

Código	Significado
AX	Alumno
PX	Profesor
EAX	Entrevista a Alumno
EPX	Entrevista a Profesor

* El símbolo X será remplazado por números asignados a cada sujeto de forma individual, con el objeto de su diferenciación

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Dentro de los resultados obtenidos podemos destacar que el grupo que tomo parte de la experiencia obtuvo un elevado rendimiento académico (6.36 puntos en una escala de 0-7; que equivale a un 9.08 en la escala de calificación española 0-10). También se obtuvo por medio de la entrevista un alto grado de satisfacción por parte del alumnado y de los profesores tutores.

Se analizó toda la información obtenida, considerando que en el proceso de recolección de datos se recogió información de carácter cuantitativo y cualitativo. Se han sistematizado los resultados de tal manera que se puedan establecer paralelos entre ambas fuentes de datos. Para lo anterior se ha segmentado la información en dos macro-apartados: (a) ventajas e inconvenientes de la experiencia y (b) diferencias entre alumnos/tutores.

a-Ventajas e Inconvenientes de la Experiencia

Siete de las 14 afirmaciones contenidas en la tabla 17 se presentan bajo el valor dos, que es igual a algo; cuatro ítems entre algo y bastante y los otros tres ítems entre bastante y mucho, con lo que se encuentra mucha similitud con una experiencia que obtuvo un alto grado de acuerdo en una muestra 3.013 estudiantes de diferentes universidades españolas (Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015).

En la tabla 17 podemos ver los datos referidos al grado de acuerdo con las afirmaciones que se pueden leer como posibles inconvenientes en torno a esta experiencia de tipo formativa.

El valor más próximo a bastante se dio en la afirmación número cuatro (en adelante AF 4) hace referencia a que hay que comprender previamente el sistema evaluativo, a pesar de habernos cerciorado que se cumplieran los principios de transparencia y dominio durante todo el proceso, tal como hace referencia Álvarez-Méndez (2001).

En las afirmaciones que indagaban el grado de acuerdo sobre las exigencias que implica este sistema evaluativo nos encontramos que se ubicaron en su mayoría entre algo y bastante, ver tabla 17. Siendo las afirmaciones contenidas en los apartados (AF 1, 3 y 14), las que obtuvieron mayores grados de acuerdo.

Tabla 17

Afirmaciones y grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado en torno al sistema de evaluación formativa

Afirmaciones	Media	<i>dt.</i>
1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3.00	.885
2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2.13	1.227
3. Exige continuidad	3.00	.834
4. Hay que comprenderlo previamente	2.83	.917
5. Exige un mayor esfuerzo	2.63	.970
6. Existe dificultad para trabajar en grupo	1.50	1.022
7. Se puede acumular mucho trabajo al final	2.13	.797
8. Existe una desproporción trabajo/créditos	1.86	.964
9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1.57	.788
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	1.48	.994
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.18	.958
12. Las correcciones han sido poco claras	1.30	1.020
13. La valoración del trabajo es subjetiva	1.65	1.152
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.29	.624

En torno al relato de los participantes del estudio, manifestaron en las entrevistas un alto grado de satisfacción con la experiencia: “Es una experiencia enriquecedora, ya que puedes compartir experiencias e ideas y enriquecer aun más nuestra práctica como docente” (EP, 10). Nos encontramos con este tipo de afirmaciones, con gran cantidad de referencias de parte del alumnado y profesores tutores sobre los aportes que la evaluación formativa entrega al proceso E-A, refuerzan más aún la importancia de que la evaluación no sea solo un proceso final, sino que debe estar dentro de todo el proceso E-A (Bordas y Cabrera, 2001).

En otras afirmaciones se deja ver cómo este sistema de evaluación le permite al alumnado descubrir habilidades mediante la interacción práctica: “Me ha parecido muy bueno ya que soy yo quien ha vivido el proceso a cabalidad y con esto darme cuenta del potencial que poseo, así también de las debilidades que debo mejorar” (EA, 8).

En estudios previos se releva que sistemas de evaluación formativa generan estados de confianza y motivación del alumnado, así como una mayor implicación en su propio aprendizaje, dado su rol protagónico en el mismo proceso (Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009).

Por lo anterior podemos asumir que el feedback y la estructuración temporal son elementos fundamentales del sistema de evaluación, ya que permiten corregir y retroalimentar en el proceso. En referencias en torno a la organización se menciona que: “Me ha aportado una mejor organización en cuanto al orden y estructuración de las clases. También el tener una mirada mucho más crítica y reflexiva de las mismas sesiones, sin duda favorece integralmente la formación docente” (EA, 16)

Según nuestro análisis, estos resultados favorables hacia la experiencia obedecen al buen efecto que este tipo de experiencias tiene en el alumnado y que se contrasta con la excelente respuesta e idoneidad en contextos educativos, tal como se ha evidenciado en otras experiencias en donde se afirma que:

En los ciclos de investigación-acción desarrollados a lo largo de este tiempo, hemos comprobado en repetidas ocasiones que la propuesta es viable en un alto grado, y

que es lo suficientemente flexible para que pueda ser adaptada a todo tipo de contexto y proceso educativo (López-Pastor, 2006, p.40).

También se analizaron ocho afirmaciones presentadas en el “cuestionario sobre la experiencia de buena práctica” de manera negativa (AF 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 13). Bajo el criterio de que un alto grado de acuerdo a estas afirmaciones sería una muy mala señal hacia el sistema de evaluación formativa que se implementó.

Los resultados dejaron ver una baja puntuación a las afirmaciones que fueron presentadas con esta intencionalidad (ver tabla 17).

Se puede constatar que incluso en el ítem 11 se presentó la valoración más baja (M=1.18); correspondiente al ítem que hace referencia a la posible injusticia frente a otros procesos de evaluación. De hecho los alumnos manifestaron estar entre nada o poco de acuerdo con estas afirmaciones. Sin embargo y como se pudo ver en la tabla 17, las afirmaciones que se referían a la carga de trabajo (AF 5) y a las exigencias del sistema (AF 7) de evaluación formativa obtuvieron altas valoraciones, comportándose en contraste de manera similar a otros estudios que encontraron resistencia inicial en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, principalmente por la carga de trabajo extra que esta supone (Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009) y en donde se resalta además que los sistemas de evaluación formativa sistemática pueden ser tediosos, sin embargo son promotores del ejercicio reflexivo del docente en torno a los aprendizajes del alumnado (Molinuevo, Sagardoy y Gómez, 2009), aunque en la presente experiencia esto no interfirió en el alto grado de satisfacción que manifestaron los participantes de la experiencia.

A pesar de los inconvenientes que supuso la experiencia (mayoritariamente referidos a las exigencias del sistema de evaluación y a la carga de trabajo) el alumnado manifestó sentirse satisfecho con la misma, por lo que podemos entender que encontró más ventajas que dificultades.

En las entrevistas se sometió al alumnado a preguntas acerca de las preferencias evaluativas, poniendo a la evaluación formativa en contraste con las de corte tradicional. Los relatos surgidos ubican a la evaluación formativa en una posición de mejor consideración:

Prefiero las evaluaciones de procesos formativos. Ya que desde niños hemos sido formados con “exámenes finales”... cuesta salir de esa estructura. Pero claramente he aprendido mucho más de los procesos en los cuales debo reflexionar y obtener conocimientos de ello. (EA, 11).

En torno a lo anterior podemos encontrar antecedentes en una investigación que hace referencia a inconvenientes como las posibles resistencias por parte del alumnado, debido a la novedad que la evaluación formativa presenta (López-Pastor, 2006). En cambio, en los relatos del alumnado no aparecen referencias a este tipo de resistencias. De hecho, en los casos en que se encontraron relatos en torno a las evaluaciones de tipo tradicional, se utiliza la mención solo para contrastarla y relevar el valor de las de corte formativo: “Creo que las evaluaciones tradicionales son necesarias en determinados momentos, pero yo prefiero la formativa ya que acá el tiempo de evaluación se transforma en el tiempo de aprendizaje”. (EA, 16).

c) Diferencias en Torno a las Calificaciones Entre Alumno-Tutores

Como podemos ver en la tabla 18 el “cuestionario de valoración del prácticum”, arrojó que solo en una de las ocho variables se presentó una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y el alumnado. Para la dimensión profesional se presentaron diferencias solo en la variable “trabajo de apoyo en el aula”, con una significación del $p=.02^*$. Así los alumnos y profesores presentaron un comportamiento equivalente para siete de las ocho variables estudiadas, al contrario de lo que se encontró en el estudio de Tejeiro, Luis-Pascual y Manrique. (2012) en donde sí hubo diferencias entre la evaluación del profesor y la autoevaluación del alumnado.

Tabla 18

U de Mann Whitney obtenidas entre X alumnos y X profesores

	X Profesores	X Alumnos	U de Mann Whitney	Z	Significancia
Dimensión personal					
Puntualidad	3.9 ± .3	3.9 ± .2	278.5	-.29	.77
Presentación personal	4.0 ± .2	4.0 ± .1	287.5	-.03	.98
Empatía	4.0 ± .01	4.0 ± .1	276.0	-1.00	.32
Comunicación	3.9 ± .2	3.9 ± .2	263.0	-.73	.47
Pro actividad	3.9 ± .2	3.9 ± .1	285.0	-.07	.94

Dimensión Profesional					
Dominio de Grupo	3.9 ± .2	3.9 ± .2	246.0	-1.14	.25
Motivación	3.9 ± .2	4.0 ± .1	261.0	-.86	.39
Trabajo de apoyo en el aula	4.0 ± .1	3.9 ± .3	215.5	-2.31	.02*

Gran parte de la información recabada durante la experiencia presentó un comportamiento común en torno a las valoraciones, así como a los relatos entre los profesores tutores y el alumnado, aunque hay autores como Lew, Alwis y Schmidt (2010, p.147) quienes manifiestan que “por lo general, los estudiantes muestran una ejecución bastante mala a la hora de juzgar de forma adecuada su propio aprendizaje”.

Solo la valoración del profesor tutor del centro educativo hacia el estudiante que desarrolló su prácticum y la auto-valoración del propio alumnado en proceso de prácticum dejó ver esta diferencia antes mencionada en una de las sub dimensiones, como se puede ver en la figura 1.

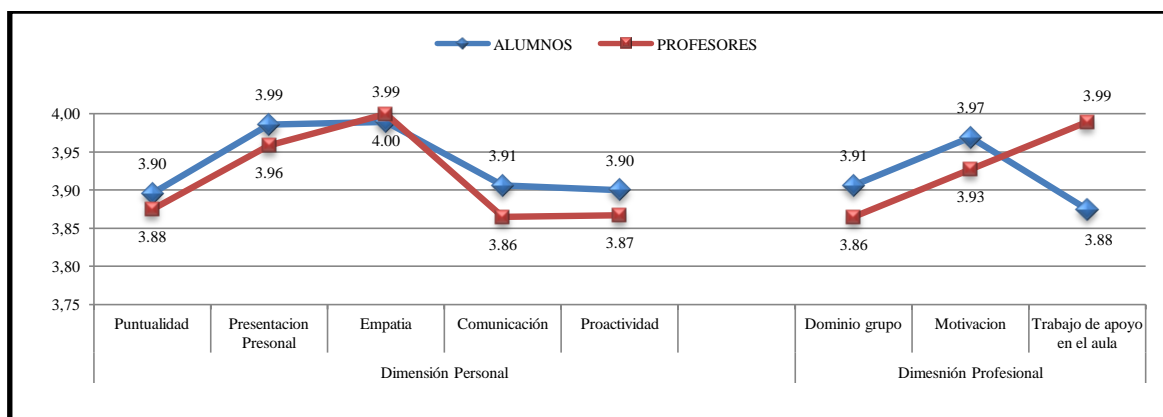


Figura 1. Diferencias de medias obtenidas por dimensión alumnos y profesores tutores.

Los resultados de las medias obtenidas en la aplicación del “cuestionario de valoración del prácticum”, nos demuestran una muy buena disposición en cada una de las variables consideradas, tanto las dimensiones personal como profesional son evaluadas entre los 3.86 y los 3.99 puntos, acercándose de manera estrecha entre el alumnado y los profesores tutores del centro educativo.

En la figura 1 se observa que en la dimensión personal el alumnado ha obtenido una auto-valoración superior a la de sus tutores. Si bien los profesores tutores tienen una valoración más baja sobre los desempeños del alumnado durante sus procesos de

prácticum, hay muy buenas valoraciones sobre el logro de los resultados propuestos. De la misma manera se comporta la dimensión profesional tomando en cuenta la diferencia presentada en la variable “trabajo de apoyo en el aula”, donde el alumnado, aunque lo considera muy bueno, está un poco por debajo de la valoración de sus tutores.

Desde el análisis cualitativo nos encontramos con relatos que podrían reforzar dichos resultados. Al analizar el relato de los profesores tutores surgen apreciaciones que sitúan la experiencia como un aporte, tanto desde el profesor tutor al alumnado, como también en sentido contrario, a manera de feedback bidireccional, valorando este vínculo profesor tutor-alumnado por:

El hecho de poder compartir ideas y experiencias a veces las metodologías que uno utiliza se pueden mezclar con las innovaciones que el alumno trae de la universidad, porque el feedback constante es lo que más me gustó. (EP, 23).

CONCLUSIONES

Creemos que se ha cumplido en gran medida el objetivo planteado, que hacía referencia a presentar un ejemplo de “buena práctica” de evaluación formativa, y las ventajas e inconvenientes y diferencias obtenidas entre el profesorado y el alumnado, durante el periodo de prácticum en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física en Chile, así lo muestran los resultados obtenidos. El alumnado encuentra que el sistema de evaluación posee más ventajas que desventajas, encontrándose solo valores que podrían catalogarse como inconvenientes en torno a la carga de trabajo y a las exigencias del sistema. En las entrevistas realizan variados comentarios positivos en torno a la experiencia, sin datos que nos permitieran detectar desventajas. Esto no coincide con otros estudios que sí han logrado detectar algunas desventajas.

Los datos parecen indicar una gran claridad en torno al sistema de evaluación formativa y se generó una interacción constante mediante el feedback. Esto se puede comprobar en la información recabada durante la experiencia y en el elevado grado de acuerdo en el instrumento aplicado a alumnos y profesores tutores.

El trabajo podría ser importante para profesores que trabajan en docencia universitaria, especialmente en FIP; especialmente en la actual realidad educativa en que las universidades están transitando a modelos basados en competencias.

En prospectiva futura sería de gran ayuda la realización de estudios en torno a esta temática, por lo que se pretende incorporar este tipo de iniciativas, con el fin de construir nuevo conocimiento desde la base de la propia práctica educativa en otros módulos del itinerario formativo del estudiante de FIP de Educación Física en Chile. Respecto a esta línea además se pretende en futuros estudios recabar información en torno a la evaluación en la FIPEF en Chile, por medio de las percepciones de alumnos, egresados y profesores.

Agradecimientos

La presente experiencia no podría haber sido posible sin el respaldo de las unidades académicas de la Universidad de Los Lagos, por lo que agradecemos al Departamento de Ciencias de la Actividad física y a la Escuela de Pedagogía por su apoyo.

Pero sobre todo queremos agradecer al alumnado de FIP de Educación Física con año de egreso 2014 por su responsabilidad en el proceso. Así como a cada tutor de prácticum y a los centros educativos que participaron activamente del estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732280008/>
- Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica

- Silva Henríquez (UCSH). *Revista Perspectiva Educacional*, 50, 31-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289003>.
- Barrientos, E. y López-Pastor, V. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284. Recuperado de [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* Madrid, España: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci%C3%83%C6%92%C3%82%C2%B3n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Brown, S. y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4674/4031>
- Cabalín-Silva, D. y Navarro-Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022008000400017&script=sci_arttext

- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>
- Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz (Ed.), *La investigación curricular en México: La década de los noventas* (63-123). Ciudad de México, Mexico: COMIE.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid, España: Narcea.
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.

- Herranz, M. (2015). Autoevaluación y evaluación compartida en el área de educación física. Aprendizaje y rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 126-141. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(126-141\)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(126-141)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf)
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070120099368#.WwXH9u4vzIU>
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Krippendorff, K. y Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones experiencia.
- Lew, M., Alwis, W. y Schmidt, H. (2010). Accuracy of students' self assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (2), 135-156. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930802687737>
- López-Pastor, V. (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, 117-130. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- López-Pastor, V., Aguado, R., García, J., López, E., Pastor, J., Badiola, J. y 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732275003/>
- Molinuevo, J., Sagardoy, J. y Gómez, M. (2009). Propuesta de evaluación del alumnado en educación física. Un enfoque desde la Praxiología Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 41-45. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34972>
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez (Ed.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (pp. 221-254). Madrid, España: Narcea.
- Núñez, A. (2007). *Escenario de la Educación Superior en Chile, visión actual y futuro. Algunas consideraciones*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Sambell, K. y McDowell, L. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad* (pp. 91-103). Madrid, España: Narcea.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, USA: Guilford Press.
- Tejeiro, R., Gómez-Vallecillo, J., Romero, A., Pelegrina, M., Wallace, A. y Emberley, E. (2012). La autoevaluación sumativa en la enseñanza superior: implicaciones de su inclusión en la nota final. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (27), 789-812. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293123547014/>

- Webber, K. y Tschepikow, K. (2011). Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004. *Association for Institutional Research (NAI)*, 1-49. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531715.pdf>
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Yorke, M. (2005). Formative Assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11 (3), 219-238. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11233-005-5110-z>
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175929.pdf>

4.2. Estudio 2:(Publicado en Julio del 2017)

¿Hay evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad

There are formative and shared assessment in Pre-service Teacher Education in Chile? A university students, teacher and graduate perception

RESUMEN

Este estudio se centra en conocer las prácticas de evaluación formativa empleadas en el proceso de formación inicial del profesorado de Educación Física en el contexto de una universidad pública de Chile. Se compara la percepción de alumnado, profesorado y egresados. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 23 alumnos de último curso, 50 egresados y 17 profesores de la carrera de Pedagogía, mención en Educación Física. Para la obtención de datos se utilizó un cuestionario previamente validado, denominado: “*Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*”, que cuenta con 63 ítems, medidos a través de una escala tipo Likert. Los resultados muestran que: (a) existe una alta coherencia interna entre los programas de asignatura y los sistemas de evaluación realmente utilizados; (b) las técnicas e instrumentos de evaluación más y menos utilizados, que parecen indicar que se están llevando a cabo sistemas de evaluación formativa; (c) la escasa participación del alumnado en la evaluación. Parece necesario seguir investigando esta temática en más universidades chilenas.

Palabras Claves

Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación Inicial Del Profesorado, Educación Superior, Chile.

ABSTRACT

The paper is focused on knowing formative assessment practices used in Pre-service Physical Education Teacher Educación (PETE) in a public university of Chile. It compares the perception of students, teachers and graduates. The investigation was made with a

sample of 23 students, 50 graduates and 17 physical education teacher's. To obtain the data a previously validated questionnaire was applied, named: "Questionnaire for the study of assessment systems used in pre-service PETE", which contains 63 items, evaluated by a Likert scale. The results are: (a) high internal coherence between programs and assessment systems; (B) the techniques and instruments more and less used in assessment, which suggests that they are carrying out formative assessment systems; (C) student has a scarce involvement in the Assessment. It seems necessary to further investigate this issue in more Chilean universities.

Keywords

Formative Assessment, Shared Assessment, Pre-Service Teacher Education, Higher Education, Chile.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias innovadoras han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015). Teniendo esto en cuenta sería relevante plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué evaluamos en "Formación inicial del Profesorado de Educación Física" (FIPEF)? ¿Para qué y cómo evaluamos en FIPEF? Gibbs (2003, p.61) afirma que "la evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y orientan el aprendizaje".

En este sentido, la evaluación formativa y compartida constituye una alternativa. "La evaluación formativa es conocida 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) y debe tener siempre presente para que ocurra un elemento básico, "el feedback" (Barrientos y López-Pastor, 2015). Por su parte, López-Pastor (2009) nos dice que "la evaluación formativa debe considerar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, por lo que acuña el concepto denominado "evaluación compartida", en donde... la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o

colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto” (López-Pastor, Martínez y Julián, 2007, p.10). Este tipo de evaluaciones ha mostrado resultados positivos en educación superior desde hace tiempo:

El sistema de evaluación formativa... ha sido puesto en práctica, investigado, evaluado y mejorado durante los últimos dieciséis años, demostrando su viabilidad y adecuación. Desde hace nueve años la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria está generando una mayor difusión, experimentación, innovación e investigación sobre la temática (López-Pastor, 2012, p.124).

Existen estudios que demuestran que la evaluación formativa y compartida es idónea y factible en FIPEF (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016; Romero, Asún y Chivite, 2016), ya que presenta una estrecha relación con la adquisición de competencias profesionales específicas, mediante la implicación del alumnado en los procesos evaluativos. (Delgado y Oliver, 2009)

A pesar de los buenos resultados obtenidos en la utilización de sistemas de evaluación formativa, algunos estudios muestran que “en evaluación se mantienen costumbres tradicionales a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación, donde subyacen preguntas centradas en el recuerdo, como: ¿qué es?, ¿cuáles son?, ¿cómo se define?, ¿cuántos son?...” (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010, p.62); o “que se miden aspectos muy parciales de la competencia del alumnado y tienen una validez muy relativa a la hora de emitir juicios globales sobre el aprendizaje logrado” (Ayala et al., 2010 p.54). Por ello, hay estudios que muestran una clara diferencia de percepción entre lo que los profesores consideran que hacen en la evaluación (formativa) y lo que consideran alumnado y egresados (enfoque centrado en pruebas y/o exámenes finales) (Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Martínez, Castejón y Santos-Pastor, 2012). Revisando estudios acumulados sobre esta temática (Arribas, Manrique y Tabernero, 2015; Gutiérrez et al., 2013; Hamodi, López y López-Pastor, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015; Silva y López-Pastor, 2015; Tabernero y Daniel, 2012),

muestran divergencias entre las percepciones de alumnado, profesorado y egresados respecto a los instrumentos de evaluación que se utilizan en FIP. Estas diferencias suelen centrarse en las técnicas e instrumentos utilizados, y especialmente, entre el alumnado y egresados vs. el profesorado.

No hemos encontrado estudios específicos sobre esta temática llevados a cabo en Chile, solo estudios que buscaban vislumbrar la intencionalidad de la evaluación que se utilizaba en el nivel universitario, así como los resultados de una innovación que incorporaba la intencionalidad formativa en el proceso evaluativo (Ayala et al., 2010; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016). Pero no encontramos estudios que muestren una práctica sistemática en torno a esta temática, por lo que parece necesario explorar como es la situación en este país. Por ello, el objetivo de este estudio es saber si se están llevando cabo sistemas de evaluación formativa y compartida en la FIPEF en una universidad chilena, comparando la percepción de alumnado, profesorado y egresados.

METODOLOGÍA

La muestra estaba formada por 23 alumnos de último curso, 50 egresados de las últimas 4 promociones y 17 profesores de la carrera de Pedagogía mención en Educación Física, de una universidad chilena. En la tabla 19 presentamos la distribución de la muestra en función del sexo y edad.

Tabla 19

Distribución de la muestra en función del sexo (en porcentaje) y edad (en años)

	hombres	mujeres	edad
Alumnado	73.9 %	26.1%	M= 23.4 y dt.= 1.7
Egresados	60%	40%	M= 27.7 y dt.= 3.1
Profesorado	65%	35%	M= 39.5 y dt.= 7.8

Para la selección de la muestra de alumnado y egresados se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, al conocer previamente las características de los individuos de la muestra (Alaminos y Castejón, 2006). El cuestionario dirigido al alumnado de FIPEF se aplicó en la última semana de clase de una de las asignaturas presentes en el semestre correspondiente.

Se les aplicó el instrumento a modo de muestreo aleatorio a todos los egresados de

los últimos 4 años, visitándolos en sus trabajos y en la reunión anual de egresados que celebra la universidad en el mes de agosto.

El profesorado participante responde a la totalidad de la dotación docente que impartía docencia en los distintos niveles de la carrera al momento de la realización del estudio, independiente del grado académico que poseían, experiencia universitaria o vinculación contractual con la universidad.

El instrumento de medida utilizado correspondió a un cuestionario previamente validado en concordancia con los criterios de Thurstone y Likert, con un análisis de fiabilidad de Alpha de Cronbach de .866 en alumnos y .821 en profesores (Ruiz-Gallardo, Ruiz y Ureña, 2013), denominado “*Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*”. El cuestionario está compuesto por un total de 63 ítems referentes a diferentes aspectos de los sistemas de evaluación y calificación utilizados a lo largo de la carrera en una escala tipo Likert de cinco puntos y donde 0= Ninguna o Ninguno; 1= Pocas o Poco; 2= Algunas o Medio; 3= Bastantes o Alto y 4= Todas o Muy Alto.

El cuestionario se presentó en tres versiones dirigidas a cada una de las muestras (alumnado; egresados y profesorado), contando con las mismas preguntas.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva por variable, obteniendo la desviación típica y media aritmética de los grados de acuerdo a las afirmaciones contenidas en el instrumento por parte del alumnado, egresados y profesorado. También se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial, concretamente diferencia de medias, a través de la prueba *U* de Mann-Whitney, para cada combinación posible entre los tres grupos, con un nivel de significación de $p \leq .05$. Los análisis de datos se realizaron con el programa SPSS.18.0.

RESULTADOS

En las tablas 20 y 21 se presentan los datos relativos al sistema de evaluación utilizado y su coherencia con los contenidos de la asignatura.

Tabla 20

Medias y dt. de los ítems correspondientes al sistema de evaluación

	Alumnado		Egresados		Profesorado	
	M	dt.	M	dt.	M	dt.
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	3.61	.66	2.78	.74	3.00	.71
A. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con que frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	3.43	.73	2.26	.80	2.59	.62

Como podemos ver en la tablas 20 y 21 los valores encontrados son medios y altos, lo que muestra que hay entre “algunas” y “bastantes” asignaturas en la carrera que tienen una buena coherencia interna y que utilizan sistemas de evaluación que podrían considerarse formativos. En ambos casos la valoración más alta corresponde al alumnado, con notable diferencia con las otras dos poblaciones, hasta el punto de que se observan diferencias significativas en los dos ítems, tanto entre alumnos y egresados como entre alumnos y profesores (ver tabla 21).

Tabla 21

Diferencia de medias a los ítems correspondientes al sistema de evaluación

	U A-E	Sig.	U A-P	Sig.
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	246.5	.000*	109.0	.010*
A. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con que frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	181.5	.000*	80.5	.000*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

En la tabla 22 presentamos los resultados de un bloque de ítems que hacen referencia a la valoración del nivel de coherencia entre el sistema de evaluación y diferentes elementos didácticos de los programas de las asignaturas.

Tabla 22

Media y dt. en los ítems que hacen referencia a la coherencia entre elementos de los programas de las asignaturas y el sistema de evaluación

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt.	M	dt.	M	dt.
Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	2.70	.63	2.90	.51	2.94	.75
Entre los contenidos y el sistema de evaluación	3.09	.67	2.94	.62	3.00	.71
Entre las competencias docentes el sistema de evaluación	2.57	.84	2.76	.82	2.76	.97
Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	2.78	.85	3.02	.65	2.94	.56
Entre la evaluación y la calificación obtenida	2.87	.76	2.92	.75	2.71	.92

Los datos de la tabla 22 muestra que las medias de los cinco ítems son elevadas. Las valoraciones de las tres poblaciones son similares y sin un patrón claro, al punto de no encontrarse ninguna diferencia significativa entre ellas en ninguno de los cinco ítems.

En la tabla 23 presentamos un bloque de ítems que hacen referencia a la frecuencia de utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas.

Tabla 23

Medias y dt. en la frecuencia de utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt.	M	dt.	M	dt.
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	2.35	.78	2.24	1.06	1.59	.87
Control de la participación en el aula (en grupos y debate)	2.78	.80	2.74	.69	2.47	1.12
Examen tipo test	2.61	.99	3.02	.82	2.65	1.06
Examen de preguntas abiertas	2.04	1.30	2.72	1.05	2.76	.83
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	1.96	1.07	2.78	.74	2.00	1.06
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.91	.90	2.82	.94	1.71	1.05
Exámenes escritos con documentos	2.26	1.45	2.40	1.12	1.71	1.21
Exámenes orales	1.83	1.07	2.12	1.08	1.47	1.42
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	2.96	.98	3.40	.88	2.65	1.37

Portafolios	2.65	.88	2.40	1.01	1.59	1.50
Cuadernos de campo	1.70	1.11	2.18	1.14	1.53	1.50
Informes o trabajos escritos	3.39	.66	3.30	.65	2.94	.83
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2.65	.98	3.20	2.73	2.35	1.11

Respecto a la utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas, en la tabla 23 podemos ver que los más habituales parecen ser los trabajos escritos, las pruebas físicas, los exámenes escritos de preguntas abiertas y tipo test, el control de la participación en el aula y los ensayos. Los menos utilizados parecen ser los exámenes orales, los cuadernos de campo, los portafolios y la observación del profesor. Las medias son más altas en alumnos o en egresados, aunque sin un patrón claro.

Respecto a las diferencias significativas entre las poblaciones, aparecen en 11 casos (ver tabla 24). Entre alumnado y los egresados se encontraron diferencias de media significativas en tres ítems con valoraciones más altas para los egresados: en “examen de preguntas abiertas” (2.04 vs. 2.72), “examen de preguntas cortas” (1.96 vs. 2.82) y “pruebas prácticas carácter físico” (2.96 vs. 3.40). Entre el alumnado y el profesorado las diferencias significativas resultaron en tres ítems, en los tres casos la valoración del alumnado fue considerablemente más alta: “observación del profesor en clase” (2.35 vs. 1.59), en el “examen de preguntas cerradas” (2.91 vs. 1.71) y en “portafolios” (2.65 vs. 1.59). Por último, entre egresados y profesorado se dan diferencias significativas en cinco ítems, siempre con valores más altos en los egresados: “observación del profesor en clase” (2.24 vs. 1.59), “examen de preguntas cortas” (2.78 vs. 2.00), “examen de preguntas cerradas” (2.82 vs. 1.71), “pruebas prácticas de carácter físico” (3.40 vs. 2.65) y “portafolios” (2.40 vs. 1.59).

Tabla 24

Diferencia de medias en la frecuencia de utilización de diversos procedimientos/instrumentos de evaluación en las asignaturas por parte del profesor

	U A-E	Sig.	U A-P	Sig.	U E-P	Sig.
Observación del profesor en clase (fichas de observación)			06.5	.009*	287.5	.039*
Examen de preguntas abiertas	410.5	.041*				

Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	329.0	.002*		248.0	.007*
Examen de preguntas cerradas (definiciones)			79.5	.001*	194.0 .001*
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	12.5	.034*		85.0	.027*
Portafolios			115.5	.024*	288.5 .042*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

En la tabla 25 presentamos un bloque de ítems que hacen referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas a lo largo de la carrera.

Tabla 25

Medias y dt. en el grado de acuerdo con las afirmaciones respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt.	M	dt.	M	dt.
La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	3.13	.87	2.84	.89	2.41	1.18
El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)	2.87	1.06	2.46	.95	2.29	.92
Se califica de forma dialogada y consensuada (entre profesorado y alumnado) (parcial o totalmente)	2.22	1.31	2.10	.18	2.12	1.22
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	2.13	1.14	2.40	.83	1.88	1.32
Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)	2.13	.92	2.48	.93	1.82	1.24

En la tabla 25 se ve el predominio de asignaturas donde la calificación la decide directamente el profesor, aunque, paradójicamente también obtiene un valor alto la afirmación de que el alumnado se autocalifica parcial o totalmente. Los valores más bajos se dan en el ítem que hace referencia a que se califica a partir de la coevaluación entre alumnos, aunque los valores siguen siendo altos. En todos los ítems las medias más altas son del alumnado o los egresados, a veces con diferencias notables respecto al profesorado, aunque como podemos ver en la tabla 26, sólo se dan diferencias significativas en dos casos. En uno la valoración del alumnado es considerablemente más alta que la del profesorado: “la calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación” (3.13 vs. 2.41) y en el segundo caso la valoración de los egresados es considerablemente más alta

que la del profesorado: “se califica a partir de la coevaluación entre alumnos” (2.48 vs. 1.82). En ambos casos las diferencias significativas se dan al correlacionar egresados y alumnado con profesores.

Tabla 26

Diferencia de medias en el grado de acuerdo con las afirmaciones respecto a la participación del alumnado en el proceso de calificación de las asignaturas cursadas

	U A-P	Sig.	U E-P	Sig.
La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	127.5	.048*		
Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)			285.0	.036*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

DISCUSIÓN

Hemos encontrado medias altas en el grado de cumplimiento del sistema de evaluación marcado en el programa (2.78-3.61) y en la utilización de procesos de evaluación formativa en las asignaturas (2.26-3.43). En ambos casos, la valoración más alta corresponde al alumnado, con diferencias significativas en los dos ítems, tanto respecto a los egresados como al profesorado. Estos resultados son similares a los encontrados en un estudio con alumnado universitario español quienes indicaron que tanto “la correspondencia de los sistemas de evaluación aplicados y lo contenido en los programas de asignatura” como “la frecuencia de información sobre los aprendizajes a través del sistema de evaluación de las asignaturas” ocurre entre algunas y bastantes veces, aunque para el estudio español la valoración arrojó diferencias significativas siendo más alta la del profesorado (Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013).

Los resultados indican una elevada coherencia entre los elementos didácticos de los programas de las asignaturas (finalidades, contenidos, competencias, metodología y calificación) y el sistema de evaluación (2.57-3.09); además de un elevado grado de acuerdo entre las tres poblaciones, dado que no hay diferencias significativas entre los tres colectivos. En cambio, en un estudio similar (Gutiérrez et al., 2013) se encontró diferencias significativas entre las poblaciones, en donde siempre la valoración del profesorado fue

más alta que el alumnado y los egresados. También aparecen diferencias en los estudios (Ayala et al., 2010; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011; Martínez et al., 2012; Ruiz-Gallardo et al., 2013)

Respecto a la utilización de los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas, las medias son muy variadas, desde puntuaciones bajas (1.53), hasta puntuaciones muy altas (3.40). Los ítems de este apartado arrojaron diferencias significativas entre las tres poblaciones en 11 casos. Al igual que en otros estudios los instrumentos más utilizados suelen ser “trabajos escritos, las pruebas físicas, los exámenes escritos de preguntas abiertas y los exámenes tipo test” (Gutiérrez et al., 2013; Martínez et al., 2012), mientras que entre los menos utilizados están los exámenes orales, en concordancia con (Arribas et al., 2015; Palacios-Picos, López-Pastor y Barba-Martín, 2013; Ruiz-Gallardo et al., 2013). Por otro lado se puede ver que en la mayoría de los ítems se observaron diferencias significativas entre las tres poblaciones, pero sin seguir ningún patrón fijo; a diferencia de estudios, en los que las diferencias significativas se dan entre el profesorado respecto a alumnado y egresados (Gutiérrez-García et al., 2011; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Martínez et al., 2012).

Respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas, los resultados vuelven a mostrar una gran diversidad de medias (Desde 1.82 hasta 3.13). Aparecen diferencias significativas sólo en dos ítems. El primero hace referencia a si la calificación la decide sólo el profesor. El alumnado considera que sí en un porcentaje muy elevado, mientras que el profesorado muestra una media más baja (3.13 vs. 2.41). Por tanto, desde el punto de vista del alumnado en la mayoría de las asignaturas sigue predominando el modelo tradicional, donde la decisión de la calificación la tiene solo el profesor, como denunciaban hace casi dos décadas Trillo y Porto (1999) y que aún se puede observar en otros estudios (Ayala et al., 2010; Silva y López-Pastor, 2015; Tabernero y Daniel, 2012), aunque se pueden apreciar múltiples avances en la incorporación de sistemas de evaluación formativa con resultados positivos en el alumnado (Brown, 2015; Barrientos y López-Pastor, 2015; Castejón et al., 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016).

En cambio, la valoración del profesorado podría mostrar una cierta evolución y cambio en este sentido, dado que parece que cada vez es mayor el porcentaje de profesorado que implica al alumno en los procesos de evaluación y calificación, tal como parece estar ocurriendo en la última década en la FIP en España, según los estudios de (Palacios-Picos y López-Pastor, 2013; Romero-Martín et al., 2015; Romero-Martín et al., 2016). Sin embargo la tendencia a evaluar de forma tradicional sigue instalada, cumpliendo las tipologías de profesorado universitario según los métodos evaluativos que utilizan (“profesorado innovador”, “profesorado tradicional” y “profesorado ecléctico”) establecidas por Hamodi et al. (2015), Palacios y López-Pastor (2013) y Palacios et al. (2013).

Por otro lado, la valoración de los egresados es considerablemente más alta que la del profesorado en el ítem que hace referencia a la coevaluación entre alumnos (2.48 vs. 1.82). Este resultado es extraño, dado que parece indicar que los egresados consideran que había más situaciones de este tipo cuando ellos estudiaron que las que hay en estos momentos en opinión del profesorado. Estos resultados, sin tener una diferencia significativa, se comportan igual a lo encontrado en Gutiérrez-García et al. (2011). Una posible explicación sería que los egresados no han entendido correctamente que significa el concepto coevaluación.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que sí se están llevando a cabo sistemas de evaluación formativa en la FIPEF en la universidad chilena en que se lleva a cabo el estudio. En lo referente a los procedimientos e instrumentos más utilizados, aparecen diferencias significativas de percepción entre los colectivos involucrados (alumnado, egresados y profesorado) y un predominio en el uso de instrumentos que no involucran al alumnado en la evaluación. Parece quedar mucho camino que recorrer en lo que respecta a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida), en donde la percepción de los colectivos involucrados difiere significativamente entre alumnado y profesorado.

El presente artículo puede ser un aporte para el espacio educativo universitario en Chile y específicamente para la FIPEF, considerando la falta de investigación encontrada sobre la temática. Además, este estudio puede ser un punto de partida para procesos de innovación en el aula y futuras investigaciones, en un momento en que la universidad chilena está adoptando el currículum por competencias.

En futuros estudios sería importante indagar en los efectos que la implementación de procesos de evaluación formativa y compartida podría tener en la percepción del alumnado y el profesorado chileno de FIP, así como en aspectos como rendimiento académico, satisfacción y carga de trabajo para alumnado y profesorado.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “*La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Programa Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno Español 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

También agradecemos su apoyo al Departamento de Ciencias de la Actividad física y a la Escuela de Pedagogía de la Universidad de Los Lagos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante, España: Marfil.

Arribas, J., Manrique, J. y Tabernero, B. (2015). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 225-337. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/45724/47917>

Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en

- una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>
- Barrientos, E. y López-Pastor, V. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284. Recuperado de [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11 (42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/542/54222171007/>
- Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, (4), 1-13. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/92581>
- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid, España: Narcea.
- Gutiérrez, C., Pérez, P. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación

- del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (2), 130-151. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564011798392451>
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- López-Pastor, V. (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, 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- López-Pastor, V., Martínez, L. y Julián, J. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (2), 1-19. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/3381>
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física

- (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU*, 8 (1), 29-50. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/344235/371-1540-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Muñoz, L., Castejón, F. y Santos-Pastor, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (4), 57-67. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174811>
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/279021667_Do_What_I_Say_Not_What_I_Do_Student_Assessment_Systems_in_Initial_Teacher_Education/links/55acb40d08aea9946727bce7/Do-What-I-Say-Not-What-I-Do-Student-Assessment-Systems-in-Initial-Teacher-Education.pdf
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. y Barba-Martín, J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Revista Estudios sobre Educación*, (23), 173-195. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29569>
- Romero-Martin, M., Asún, S. y Chivite, S. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 236-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464045/>

- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia Deporte*, 8 (22), 17-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1630/163026245003/>
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>
- Taberner, B. y Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217026228014.pdf>
- Trillo, F. y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la facultad de ciencias de la educación. *Revista Innovación Educativa*, (9), 55-75. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_inneduc9.pdf?sequence=1

4.3. Estudio 3: (En prensa, aceptado el 20 de Febrero del 2018)

Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado (*)

Effects of the application of a formative and shared assessment system in the self-perception of competences acquired in Pre-service Teacher Education

RESUMEN

El objeto de estudio es analizar la valoración del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) utilizado en la asignatura “Fundamentos y didáctica de la Educación corporal en Educación Infantil”, así como la autopercepción de competencias profesionales adquiridas durante la misma. Se ha llevado a cabo en una Facultad de Educación española bajo diseño de pre y postest en una muestra de 93 alumnos/as, de dos grupos y cursos: (a) Titulación Maestro, Grado en Educación Infantil (MGEI); y, (b) Plan de Estudios Conjunto de Educación Primaria y Educación Infantil (PECEPI). Para la recogida de datos se aplican dos escalas previamente validadas: el “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y una “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”. Los resultados muestran una alta valoración de las “ventajas” del sistema de EFyC utilizado, mientras que la mayoría de los “inconvenientes” recibieron bajas valoraciones. Respecto a la autopercepción de adquisición de competencias, la mayoría de las valoraciones del alumnado son más elevadas en el postest. Los datos recogidos confirman las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en la formación inicial del profesorado y su posible aportación en el desarrollo de competencias profesionales. Es necesario realizar más investigación sobre este último aspecto.

Palabras Claves

Evaluación Compartida, Educación Superior, Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Física.

ABSTRACT

The objective of the study is to analyze the assessment of students to the subject "Fundamentals and didactics of body education in childhood education", which uses formative and shared assessment (F&SA), and self-perception on professional skills acquired during it. It has been carried out in a Spanish Faculty of Teacher Education under pre and posttest design in a sample of 93 students, of two groups and courses: (a) Teacher Degree, in Childhood Education (TCHE) and, (b) Joint Curriculum for Childhood Education and Primary Education (JCCH&PE). The results show a high appreciation to "possible advantages" of the F&SA system, and the "disadvantages" received mainly low appreciation. In the items referring to the acquisition of competences, the students awarded mainly higher scores in the posttest, so it is concluded that the F&SA system help improve their competences. The data collected confirm the advantages of using F&SA systems in pre-service Teacher Education and its possible contribution in the development of professional skills. It is necessary to carry out more research on this last aspect.

Keywords

Co-Assessment, Higher Education, Childhood Education, Primary Education, Physical Education.

(*). Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: "*La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de Educación Física*". Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2017).

INTRODUCCIÓN

1.1. La Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado

Según Ibarra-Sáiz, Rodríguez-Gómez y Gómez-Ruiz (2012), durante muchos años se ha entendido que los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A) están inmersos en un ciclo de entrega de conocimiento y constatación de logro de estos mismos; pero que

dicha constatación estaba centrada en la cultura de la calificación, que ha demostrado ser poco o nada útil en el proceso E-A. Se trata de una tradición que parece estar cambiando, en la que el papel del alumnado ha cobrado mayor importancia, situándose en el centro del proceso E-A (Biggs, 2005). En este sentido, Bozu y Canto (2009) afirman que la enseñanza universitaria debería preocuparse de desarrollar las capacidades del alumnado; mientras que Dochy, Segers y Dierick (2002) defienden que la universidad europea tiene que comenzar a superar la “cultura del examen” y avanzar más en la “cultura de la evaluación”.

La literatura especializada sobre esta idea de avanzar en la “cultura de la evaluación” muestra numerosas experiencias de éxito de evaluación formativa y compartida (EFyC) desarrolladas y evaluadas en los últimos 20 años (Biggs, 2005; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hamodi, López y López-Pastor, 2014; Knight, 2005; López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; López-Pastor, Pérez-Pueyo, Barba y Lorente, 2016). Se entiende por “evaluación formativa” (EF) aquella que mejora los procesos de E-A, o como la define López-Pastor (2012) “es todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de E-A que tienen lugar; está orientada a que el alumnado aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (p.120). Por otro lado, la “Evaluación Compartida” es aquella en la que se implica al alumnado en los procesos de evaluación, siendo fundamental el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el docente y discente” (López-Pastor, 2009, p.37).

La literatura especializada también muestra una estrecha relación entre la Formación Inicial del Profesorado (FIP) y la EFyC, dado el gran número de estudios con experiencias de éxito documentadas que demuestran la eficacia de los sistemas de EFyC en FIP (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Biggs, 2005; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hamodi, López y López-Pastor, 2014; Knight, 2005; López-Pastor, 2008, 2009, 2012; López-Pastor et al., 2016; Martín, 2007; Romero-Martín et al., 2017). Por otra parte, muchos de estos estudios muestran que tanto el alumnado como el profesorado valoran positivamente su uso en los

procesos de E-A en FIP. Recientes estudios hacen referencia a la transferencia que existe entre la utilización de sistemas de EFyC durante la FIP y el desarrollo y aplicación de este tipo de sistemas en su vida profesional cuando los estudiantes acceden posteriormente a puestos de trabajo como maestros (Hamodí, López-Pastor y López, 2017; Molina y López-Pastor, 2017). Se trata de un proceso lógico, dado que diferentes investigaciones hacen recordar que el profesorado tiende a utilizar como métodos evaluativos los que fueron utilizados con ellos cuando eran alumnos (Palacios y López-Pastor, 2013).

En muchos de los estudios sobre experiencias de EFyC señalados, una actividad de aprendizaje muy coherente es la denominada: “Proyectos de Aprendizaje Tutorados” (PAT). Los PAT consisten en una actividad de aprendizaje grupal que, normalmente, implica la realidad de una práctica (real o simulada), donde se ponen en juego diferentes competencias profesionales. La elaboración del proyecto implica la realización de una serie de borradores que se revisan con el tutor, recibiendo feedback y mejorándolos, hasta que tienen la calidad suficiente para ponerlos en práctica con el resto de sus compañeros. De esta forma se asegura una calidad mínimamente aceptable en la puesta en práctica y en la documentación a entregar a sus compañeros. Se trata de una metodología didáctica muy potente en FIP, que en los últimos 15 años ha demostrado ser una forma muy eficaz de trabajo teórico-práctico y de desarrollo de competencias profesionales. Pueden encontrarse trabajos en que se explica a fondo estas experiencias y su organización en Manrique-Arribas, López-Pastor, Monjas y Real-Rubio (2010), Barba-Martin, López-Pastor, Manrique-Arribas, Gea y Monjas (2010), y López-Pastor, Manrique-Arribas, Monjas y Gea (2010).

1.2. La Evaluación Formativa y Compartida en la FIP de Educación Infantil

En el apartado anterior se ha hecho referencia a las ventajas que la EFyC tiene en el proceso de E-A en educación superior, especialmente relevante en FIP. Por ejemplo, en el grado de Maestro en Educación Infantil (MGEI) pueden encontrarse experiencias documentadas de la efectividad de los sistemas de EFyC (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; González y Wagenaar, 2003; Gutiérrez, 2017; Martínez-Mínguez, 2016). Otros trabajos ponen el foco de atención en que los sistemas de EFyC permiten que el alumno

tome conocimiento de su nivel competencial y que el profesorado pueda mejorar su labor docente y sus asignaturas año a año (Manrique-Arribas, Vallés y Gea, 2012), así facilita que el alumnado de FIP pueda posteriormente transferirlo en su práctica profesional futura (Hamodí, López-Pastor y López, 2017). Por todo ello, parece importante que el profesorado de FIP en MGEI incorpore sistemas de EFyC en sus asignaturas si pretendemos que luego el alumnado en formación los apliquen y trasfieran en su futuro trabajo docente en el aula de Educación Infantil.

1.3. La Autopercepción de Competencias en Formación del Profesorado

Durante muchos años ha primado como eje de la enseñanza la figura del profesor y su docencia, normalmente en base a la metodología didáctica de “lección magistral”. Este paradigma formativo “centrado en el profesor” se ha reproducido durante tantos años que ha llegado a convertirse en el paradigma tradicional utilizado en el proceso de E-A universitario (De Miguel, 2005). El cambio hacia un paradigma educativo centrado en el estudiante parece estar muy relacionado con la introducción y generalización del paradigma centrado en el “desarrollo de competencias” (Benito y Cruz, 2003; Biggs, 2005; Knight, 2005; Zabalza, 2001, 2003). Sobre este aspecto, Bozu y Canto (2009, p.91) afirman: “un perfil basado en competencias se centra en el desarrollo de capacidades en los sujetos, favoreciendo la formación de profesionales críticos y reflexivos, autónomos y responsables en su desempeño profesional”. En los últimos años se pueden encontrar diferentes investigaciones que abordan la percepción del alumnado sobre la adquisición de competencias (Gutiérrez-Castillo y Cabero-Almenara, 2016; Villamizar, Becerra y Delgado, 2016). En estas investigaciones podemos encontrar casos en los que el alumnado se percibe como medianamente competente y esta percepción decrece aún más cuando avanzan en su proceso formativo. Puede estar influenciado porque las prácticas al final de su FIP les permiten confrontar con la realidad y ser más conscientes de los desafíos que la profesión supone. También hay quienes sitúan los estudios de percepción de competencias como una herramienta valiosa (Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; Rodrigo-Alsina y Almiron, 2013), porque puede ayudar a identificar

posibles problemas en la adquisición de alguna competencia específica en alguna disciplina.

Con respecto a la percepción de competencias de alumnado de FIP, se pueden encontrar investigaciones que revelan las ventajas de los sistemas de EFyC en la adquisición de competencias. Por ejemplo, el alumnado indica que estos sistemas de evaluación contribuyen a mejorar sus competencias éticas, de trabajo en equipo y sus habilidades interpersonales, así como sus competencias docentes, manifestando que esto se debe principalmente a la interacción profesor-estudiante. Aunque también se han encontrado resistencias de parte del alumnado, que manifiesta problemas de comprensión del sistema de EFyC, aunque valoran positivamente la retroalimentación que el docente entrega (Aparicio y Fraile-Aranda, 2015; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y Abella-García, 2015; Hortigüela-Alcalá, Abella-García, Delgado y Austin, 2016; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile Aranda, 2017).

1.4. La Influencia de la Evaluación Formativa y Compartida en la Autopercepción de Competencias Profesionales en Formación del Profesorado

Hemos encontrado pocos estudios que vinculen la aplicación de procesos de EFyC con la autopercepción del alumnado sobre sus competencias profesionales, sin embargo es relevante ahondar más en este tema, especialmente cuando el modelo de competencias se está instalando en las estructuras universitarias europeas desde hace algo más de una década (Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-), a partir del modelo curricular de base utilizado en la reforma de las titulaciones: Proyecto “Tuning Educational Structures in Europe” (González y Wagenaar, 2003). Además, este modelo ha sido adoptado desde hace varios años, en Sudamérica. Concretamente en Chile, la universidad estatal de Talca ha sido la pionera, al rediseñar su estructura curricular adoptando el modelo por competencias en el año 2006 (Hawes y Corvalán, 2005; Quezada, 2014).

En todo caso, tal como explica Biggs (2005), la evaluación es la que condiciona qué y cómo se aprende, de manera que es una condicionante importante en el proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello nos interesa explorar las relaciones que se establecen

entre el sistema de evaluación utilizado (EFyC) y la autopercepción de competencia del alumnado en FIP.

OBJETIVOS

Por todo lo dicho anteriormente, los objetivos del estudio son los siguientes:

1-Analizar la valoración que el alumnado de dos titulaciones (MGEI y PECEPI) realiza sobre una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP.

2-Analizar la autopercepción del alumnado de las dos titulaciones (MGEI y PECEPI) sobre las competencias profesionales adquiridas durante una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP.

MÉTODO

El diseño metodológico podría considerarse “estudio de caso”, dado que, al estudiar una realidad particular en su propia manifestación, ésta constituye un caso en sí misma (Stake, 2010). En primer lugar se desarrollo todo el proceso de E-A de la asignatura, con un sistema de EFyC.

La asignatura se imparte a dos grupos de forma paralela, durante el segundo cuatrimestre del curso: (a) MGEI, de tercer curso de grado; (b) PECEPI, de primer curso del doble plan de estudios de grado. Los participantes formaron parte de la investigación de forma voluntaria y se respetaron en todo momento los estándares éticos contenidos en la Declaración de Helsinki 2013.

3.1. Muestra

El estudio se desarrolló con 93 alumnos y alumnas de la misma facultad de Educación de una Universidad española: 52 del grado MGEI, y 41 de PECEPI. La edad media del alumnado de MGEI es de 23.5 años, con una desviación típica (*dt.*) de 0.8; mientras que en el grupo de PECEPI la edad media es de 18.5 años, con una *dt.* de 0.3.

3.2. Sistema de Evaluación Utilizado

Se utilizó un sistema de EFyC que ofrece una triple vía de aprendizaje y evaluación al alumnado (continua, mixta y final), en función del grado de cumplimiento

del alumnado de los requisitos establecidos. La evaluación “continua” implica asistir regularmente a clase, entregar todas las evidencias en la fecha y forma adecuada (normalmente una o dos por semana). El profesor devuelve todas las evidencias corregidas y con feedback en el plazo máximo de una semana (normalmente al día siguiente de su entrega). Si alguna evidencia no supera los niveles mínimos establecidos, el alumnado tiene la obligación de corregirla y entregarla en un plazo máximo de una semana. La actividad de aprendizaje más importante de la asignatura es el PAT, que consistía en la preparación de una sesión práctica y un marco teórico sobre uno de los temas de la asignatura. Al finalizar el proceso de E-A se lleva a cabo un proceso de autoevaluación y evaluación compartida. La tabla 27 muestra un resumen de las actividades de aprendizaje básicas que se realizan regularmente, así como su relación con el instrumento de evaluación formativa utilizado para dar el feedback y el peso que tiene dicha actividad en la calificación final. Los estatutos de las universidades españolas establecen una clasificación numérica de 0 a 10, donde el suficiente se obtiene con un 5.

Tabla 27

Actividades de evaluación y calificación utilizadas en la experiencia de EFyC

Actividades de aprendizaje	Instrumento de evaluación	Peso en la calificación final
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT)	Escala descriptiva (rúbrica)	30 %
Trabajo grupal sobre el currículum de EI	Escala descriptiva (rúbrica)	10 %
Fichas de sesiones prácticas	Escala descriptiva (rúbrica)	20 %
Examen parcial con co-evaluación inmediata	Plantilla de corrección “ad hoc”	20 %
Mapas conceptuales	Escala descriptiva (rúbrica)	10 %
Recensiones sobre lecturas	Escala descriptiva (rúbrica)	10 %

Nota: Ponderación de cada actividad de aprendizaje en la calificación final

La evaluación “mixta” implica asistir al menos al 50% de las sesiones, realizar el PAT y aprobar el examen final. La evaluación “final” implica asistir a menos del 50% de las sesiones. El alumnado que esté en esta situación tiene que realizar tres pruebas el día fijado oficialmente para la evaluación de la asignatura: un examen teórico, un examen práctico y la presentación y defensa de su PAT. Esta última opción existe porque así lo exige el reglamento de ordenación académica de la universidad. Pueden encontrarse ejemplos y referencias de este tipo de sistemas de EFyC y sus resultados en

Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián y Zaragoza (2011), Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier (2016) o López-Pastor (2008, 2009, 2012).

3.3. Instrumentos de Obtención de Datos

(1)-El “*Cuestionario de evaluación sobre la asignatura*”. Recoge las valoraciones que el alumnado realiza sobre el sistema de EFyC empleado. Se trata de un cuestionario anónimo que consta de 30 ítems, con una escala tipo Likert de cinco grados, en donde 0=Nada; 1=Poco; 2=Algo; 3=Bastante; 4=Mucho, en respuesta a las afirmaciones contenidas en una serie de ítems (ver tablas de resultados 28 y 29). Dicho cuestionario ha sido previamente validado (Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios, 2015), presentando un coeficiente de .84 Alpha de Cronbach para toda la escala. En el presente estudio el análisis se centró en los ítems y variables que dan respuesta a los siguientes factores: (a) ventajas del sistema de evaluación (16 ítems); (b) posibles desventajas del sistema de evaluación (14 ítems).

(2)-Una “*Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes*”. Mide la autopercepción de competencia del alumnado en tres tipos de competencias: “Transversales” (bloque I), “Docentes Generales” (bloque II) y “Docentes Específicas de Educación Física” (bloque III). La escala tiene 45 ítems agrupados en tres bloques: bloque I (14 ítems); bloque II (17 ítems); bloque III (14 ítems). Los ítems utilizan una escala tipo Likert de cuatro grados, en donde 1=nada; 2=poco; 3=bastante y 4=mucho (ver tablas de resultados 30, 31 y 32). La escala se aplica dos veces: (a) durante la primera semana del cuatrimestre (pretest); y, (b) durante la última semana de clase (postest). La escala ha sido previamente validada por Salcines-Talledo, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez (2017), con un Alpha de Cronbach de .992 para el cuestionario global, y .962, .896 y .982 para cada una de los tres grandes bloques, respectivamente.

3.4. Procedimiento

La experiencia se desarrolló durante una asignatura de “Educación Física en Educación Infantil”, en titulaciones propias de la FIP. En el grado MGEI la asignatura se imparte en 6º semestre de la carrera (tercer curso, segundo semestre), mientras que en PECEPI la asignatura se imparte en 2º semestre (primer curso, segundo semestre). Por

tanto hay una diferencia importante en la formación previa y la edad media del alumnado de los dos grupos. Los análisis que se presentan corresponden al segundo semestre del curso académico 2016-2017.

Al principio de la asignatura se aplica la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes” (pretest). Durante la asignatura se aplica el sistema de EFyC ya explicado. Al finalizar la asignatura se aplica el “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura” y la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes” (postest).

3.5. Análisis Estadísticos y de Datos

Los datos recogidos con los dos instrumentos se analizaron de dos formas: (a) estadística descriptiva, con la obtención de la media aritmética (M) y la desviación típica ($dt.$); (b) estadística inferencial, concretamente diferencia de medias (pre y postest), mediante la prueba de U de Mann-Whitney (U), tomando como valor de significancia $p \leq .05$.

RESULTADOS

4.1. Valoración de las Ventajas y Desventajas del Sistema de EFyC Utilizado

Al analizar los datos del “Cuestionario de evaluación sobre la asignatura”, con respecto a los ítems que hacen referencia a las ventajas del sistema de evaluación utilizado podemos ver el grado de acuerdo del alumnado que participó de la experiencia en la tabla 28.

Tabla 28

Medias y $dt.$ en las titulaciones MGEI y PECEPI al factor “ventajas del sistema de evaluación” (valor medio, escala 0-4) (*indica diferencias significativas)

Preguntas	MGEI		PECEPI		MGEI vs. PECEPI	
	M	$dt.$	M	$dt.$	U	$Sig.$
a) Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3.38	.85	3.21	.65	562.000	.126
b) Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	3.33	.94	3.00	.90	537.000	.051
c) Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3.93	.26	3.79	.42	608.500	.071
d) El estudiante realiza un aprendizaje activo	3.84	.37	3.79	.42	674.500	.585

e) Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3.72	.50	3.55	.51	576.000	.090
f) El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3.42	.63	2.97	.82	443.500	.003*
g) La calificación es más justa	3.30	.91	3.00	.18	540.500	.091
h) Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	3.35	.61	3.16	.83	578.000	.185
i) Permite aprendizajes funcionales y significativos	3.63	.49	3.22	.70	406.500	.000*
j) Se aprende mucho más	3.63	.62	3.44	.82	548.500	.082
k) Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3.49	.63	3.31	.89	594.000	.262
l) Hay interrelación entre teoría y practica	3.72	.59	3.69	.83	654.500	.635
m) Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3.64	.93	3.31	.89	539.000	.104
n) Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	3.79	.41	3.67	.54	638.500	.322
o) Se da un seguimiento más individualizado	3.16	.72	2.61	.70	413.500	.001*
p) Requiere más responsabilidad	3.74	.44	3.76	.61	692.000	.816

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; dt.= Desviación Típica; *= $p \leq .05$

En ambas titulaciones se observa una alta valoración en los ítems referentes a “ventajas del sistema de evaluación”, destacando el ítem “está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario”. En la mayoría de los ítems el grupo de MGEI realiza valoraciones más altas que los de PECEPI, pero sólo son significativas en tres ítems (“el alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador”, “permite aprendizajes funcionales y significativos”, “se da un seguimiento más individualizado”). En la tabla 29 se presentan las valoraciones de los ítems que hacen referencia a las “posibles desventajas del sistema de evaluación”.

Tabla 29

Medias y dt. en las titulaciones MGEI y PECEPI del factor “posibles desventajas del sistema de evaluación” (*indica diferencias significativas)

Preguntas	MGEI		PECEPI		MGEI vs. PECEPI	
	M	dt.	M	dt.	U	Sig.
a) Exige una asistencia obligatoria y activa	3.65	.61	3.79	.48	637.500	.309
b) Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2.65	1.59	2.61	1.54	696.000	.885
c) Exige continuidad	3.91	.29	3.88	.33	689.500	.693
d) Hay que comprenderlo previamente	2.74	1.13	3.12	.89	517.000	.049*
e) Exige un mayor esfuerzo	3.53	.74	3.73	.52	625.000	.271
f) Existe dificultad para trabajar en grupo	1.84	1.46	2.36	1.08	502.500	.026*
g) Se puede acumular mucho trabajo al final	2.19	1.48	2.91	1.18	513.500	.034*
h) Existe una desproporción trabajo/créditos	2.67	1.67	3.18	1.16	580.500	.160
i) El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1.56	1.50	2.03	.98	520.000	.042*
j) Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre	1.63	1.31	2.09	1.28	574.500	.147

qué hay que realizar							
k) Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.65	1.90	1.48	1.54	691.000	.841	
l) Las correcciones han sido poco claras	1.44	1.18	1.82	1.45	615.000	.305	
m) La valoración del trabajo es subjetiva	1.60	1.45	1.64	1.32	666.000	.764	
n) Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.45	1.05	3.33	.65	611.500	.336	

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; dt.=Desviación Típica; *= $p \leq .05$

Las valoraciones del alumnado (tabla 29) se agrupan en dos bloques. Por una parte están los ítems con valoración media/alta (2.19-3.91 sobre 4), referentes a exigencias de asistencia, continuidad, comprensión previa, mayor esfuerzo, acumulación de trabajo al finalizar, desproporción de trabajo/créditos, exigencia de autoevaluarse y el tener que comprender previamente el sistema de EFyC empleado. El segundo recoge ítems con una valoración media/baja (1.44-2.36 sobre 4), vinculada a aspectos que interfieren con un correcto proceso de E-A (dificultad para trabajar en grupo, poca claridad del proceso de calificación, incertidumbre que genera y dudas sobre lo que hay que realizar, injusticias frente a otros procesos de evaluación, poca claridad de las correcciones y valoración subjetiva de los trabajos).

En cuatro ítems se observan diferencias significativas entre los grupos y en todas ellas las valoraciones más elevadas corresponden al alumnado de PECEPI (“hay que comprenderlo previamente”, “existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”).

4.2. Autopercepción de Competencia del Alumnado

Tras el análisis de los datos obtenidos en la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”, pretest y posttest, se ordenaron los resultados en tres tablas correspondientes a: “Competencias Transversales”, “Competencias Docentes Generales” y “Competencias Docentes Específicas de Educación Física” (tablas 30, 31 y 32).

Tabla 30

Autopercepción de competencias transversales: medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC. (*indica diferencias significativas)

Ítems	<i>M/dt.</i> pre-t MGEI	<i>M/dt.</i> post-t MGEI	<i>U/Sig.</i> MGEI	<i>M/dt.</i> pre-t PECEPI	<i>M/dt.</i> post-t PECEPI	<i>U/Sig.</i> PECEPI
a) Analizar y sintetizar	3.05/ .39	3.25/ .48	681.000/ .05*	2.97/ .54	2.94/ .58	666.500/ .816
b) Organizar y planificar	3.35/ .58	3.43/ .54	761.000/ .567	3.26/ .50	3.39/ .49	605.000/ .303
c) Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa	3.11/.50	2.95/ .71	761.000/ .396	3.16/ .49	2.92/ .60	557.000/ .078
d) Comunicarse gestual y corporalmente	3.03/ .59	3.27/ .69	663.000/ .073	3.16/ .60	3.17/ .50	663.000/ .968
e) Conocer una lengua extranjera	2.21/ .70	1.82/ .62	602.000/ .013*	2.50/ .56	1.56/ .55	198.000/ .0*
f) Utilizar las Tecnologías de la Información y la comunicación en el ámbito de estudio	3.13/ .81	2.36/ .83	441.000/ .0*	3.05/ .76	1.72/ .81	194.000/ .0*
g) Trabajar en equipo	3.66/ .54	3.68/ .47	809.000/ .758	3.45/ .50	3.75/ .55	460.000/ .004*
h) Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)	3.47/ .60	3.49/ .55	817.000/ .1.000	3.74/ .44	3.47/ .60	531.000/ .049*
i) Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)	3.16/ .50	3.27/ .66	721.000/ .308	3.26/ .68	3.17/ .69	633.000/ .546
j) Razonar de forma crítica y reflexiva	3.08/ .42	3.36/ .48	614.000/ .008*	3.13/ .62	3.00/ .63	611.500/ .368
k) Desarrollar un compromiso ético	3.03/ .63	2.95/ .71	811.000/ .788	3.24/ .59	2.75/ .69	434.500/ .002*
l) Desarrollar un aprendizaje autónomo	3.18/ .51	3.25/ .53	785.000/ .56	3.38/ .54	3.19/ .62	568.000/ .216
m) Adaptarse a situaciones nuevas	3.24/ .59	3.36/ .61	740.500/ .315	3.34/ .53	3.33/ .63	676.500/ .926
n) Desarrollar la creatividad	3.11/ .68	3.25/ .71	739.500/ .328	3.08/ .78	3.17/ .69	639.000/ .597
Puntuación global en la escala (0-56)	43.81	43.69	791/ .674	44.72	41.53	418.5/ .003*
Puntuación media global en escala 0-4	3.12	3.12		3.19	2.97	

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; dt.=Desviación Típica; *= $p \leq .05$

Los resultados de la puntuación global de la escala son altos, aunque inferior en el postest en las dos titulaciones, pero con diferencias significativas sólo para el grupo PECEPI. Respecto a las medias de cada ítem, el alumnado de MGEI muestra valores altos o muy altos en la mayoría de los ítems. Además, en once competencias el alumnado tiene

una valoración más elevada en el postest, aunque sólo en dos las diferencias son estadísticamente significativas (“analizar y sintetizar” y “razonar de forma crítica y reflexiva”). En cambio, en cuatro competencias los valores del postest son inferiores del pretest, y en dos la diferencia es significativa (“conocer una lengua extranjera” y “utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio”). Para la titulación PECEPI podemos ver valores altos o muy altos en la mayoría de las competencias, pero varían de forma muy diferente. En cuatro competencias la valoración del postest es más alta (b, d, g, n) y una de ellas es significativa (“trabajar en equipo”).

En cambio, en diez competencias la valoración final es más baja (a, c, e, f, h, i, j, k, l, m), de las cuales cuatro muestran diferencias significativas (“conocer una lengua extranjera”, “utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio”, “desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales” y “desarrollar un compromiso ético”).

En la tabla 31 se presentan los resultados para los ítems referidos a las competencias docentes generales.

Tabla 31

Autopercepción de competencias docentes generales: medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC (*indica diferencias significativas)

Ítems	<i>M/dt.</i>	<i>M/dt.</i>	<i>U/Sig.</i>	<i>M/dt.</i>	<i>M/dt.</i>	<i>U/Sig.</i>
	pre-t MGEI	post-t MGEI	MGEI	pre-t PECEPI	post-t PECEPI	PECEPI
a) Conocer las características organizativas de los centros educativos	2.63/ .53	2.45/ .62	716.000/ .211	2.68/ .62	2.33/ .63	495.000/ .022*
b) Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2.68/ .47	3.11/ .61	548.000/ .002*	2.34/ .62	2.75/ .77	453.000/ .006*
c) Diseñar situaciones de aprendizaje	3.03/ .49	3.48/ .54	500.500/ .0*	2.66/ .66	3.36/ .63	318.000/ .0*
d) Animar situaciones de aprendizaje	3.08/ .48	3.43/ .58	566.500/ .004*	3.00/ .65	3.17/ .60	583.000/ .201
e) Gestionar la progresión de los aprendizajes	3.00/ .61	3.18/ .54	712.000/ .169	2.55/ .68	3.03/ .65	439.000/ .004*
f) Diseñar estrategias de atención a la diversidad	2.71/ .61	3.30/ .67	452.000/ .0*	2.79/ .66	3.22/ .72	464.000/ .01*
g) Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2.63/ .58	2.98/ .73	623.000/ .03*	2.87/ .66	2.58/ .93	551.500/ .123
h) Implicar al alumnado en su	3.21/ .57	3.36/ .53	699.500/	3.11/ .50	3.17/ .69	627.000/

aprendizaje			.267			.46
i) Implicar al alumnado en la vida del centro	2.76/ .59	2.61/ .81	728.000/ .273	2.95/ .65	2.47/ .81	455.500/ .006*
j) Participar en la gestión del centro	2.53/ .64	2.12/ .62	550.000/ .005*	2.70/ .77	1.92/ .64	315.000/ .0*
k) Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a	2.92/ .78	2.05/ .68	357.000/ .0*	3.08/ .85	1.72/ .61	162.500/ .0*
l) Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a	3.11/ .72	2.14/ .79	332.000/ .0*	2.97/ .82	1.83/ .69	222.000/ .0*
m) Implicar a las familias en la vida del centro	3.05/ .69	2.02/ .82	312.000/ .0*	2.59/ .76	1.67/ .58	250.000/ .0*
n) Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	3.03/ .60	2.64/ .78	590.500/ .018*	2.86/ .59	2.75/ .73	621.000/ .719
o) Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	3.03/ .59	3.39/ .72	559.000/ .004*	2.89/ .68	3.17/ .66	518.500/ .062
p) Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	3.16/ .43	3.20/ .73	753.500/ .352	2.71/ .73	3.14/ .72	471.000/ .011*
q) Poner en marcha procesos de investigación en el aula	2,66/ .74	2.59/ .78	806.000/ .761	2.58/ .75	2.44/ .73	612.000/ .396
Puntuación global en la escala (0-68)	49.22	48.05	781.5/ .611	47.33	44.72	598.5/ .353
Puntuación global en escala 0-4	2.90	2.82		2.78	2.63	

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; dt.=Desviación Típica; *= $p \leq .05$

La puntuación global en la escala es alta, aunque más bajos en el postest en los dos grupos, sin diferencias estadísticamente significativas. Respecto a las medias en cada ítem, el alumnado de MGEI muestra valores altos en la mayoría de los ítems y medios en algunos casos; además, en nueve competencias la valoración es más elevada en el postest, aunque sólo en seis las diferencias son significativas (“elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa”, “diseñar situaciones de aprendizaje”, “animar situaciones de aprendizaje”, “diseñar estrategias de atención a la diversidad”, “poner en práctica estrategias de atención a la diversidad”, “atender al propio desarrollo profesional docente”).

En cambio, en ocho competencias los valores del postest son inferiores y en cinco la diferencia es significativa (“participar en la gestión del centro”, “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a”, “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a”, “implicar a las familias en la vida del centro” y “afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión”).

Para la titulación PECEPI podemos encontrar valores medios y altos en la mayoría de las competencias, por lo general ligeramente inferiores a los del alumnado de la otra titulación. Las diferencias son similares respecto al otro grupo. En ocho competencias el alumnado otorga una valoración más alta finalizada la asignatura, pero sólo cinco son significativas (“elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa”, “diseñar situaciones de aprendizaje”, “gestionar la progresión de los aprendizajes”, “diseñar estrategias de atención a la diversidad”, “desarrollar procesos de innovación educativa en el aula”). En nueve competencias la valoración final es más baja, pero sólo seis muestran diferencias significativas (“conocer las características organizativas de los centros educativos”, “implicar al alumnado en la vida del centro”, “participar en la gestión del centro”, “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a”, “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a”, “implicar a las familias en la vida del centro”).

En la tabla 32 se presentan las medias, desviación típica y diferencia de medias para las competencias específicas docentes de Educación Física.

Tabla 32

Autopercepción de competencias específicas docentes de educación física: medias, dt. y diferencia de medias para MGEI y PECEPI previo y posterior a la experiencia de EFyC (*indica diferencias significativas)

Ítems	<i>M/dt.</i> pre-t MGEI	<i>M/dt.</i> post-t MGEI	<i>U/Sig.</i> MGEI	<i>M/dt.</i> pre-t PECEPI	<i>M/dt.</i> post-t PECEPI	<i>U/Sig.</i> PECEPI
a) Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física	2.55/ .50	3.52/ .50	220.500/ .0*	2.71/ .69	3.39/ .68	340.000/ .0*
b) Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de E-A relativos a la actividad física y el deporte con atención a las necesidades específicas de apoyo educativo	2.53/ .55	3.32/ .60	339.000/ .0*	2.66/ .74	3.19/ .66	415.000/ .001*
c) Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional	2.66/ .70	3.14/ .59	533.500/ .002*	2.66/ .62	3.14/ .86	434.500/ .004*
d) Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor	2.71/ .61	3.30/ .59	454.500/ .0*	2.34/ .70	3.06/ .67	317.500/ .0*
e) Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y	2.79/ .52	3.36/ .53	440.000/ .0*	2.58/ .72	3.25/ .60	349.500/ .0*

perfeccionamiento de las habilidades motrices						
f) Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2.82/.56	3.42/.54	418.000/.0*	2.89/.62	3.22/.79	471.000/.029*
g) Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3.58/.50	3.70/.50	720.000/.19	3.42/.64	3.64/.65	561.500/.127
h) Conocer los fundamentos básicos de la iniciación deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza	2.79/.57	3.34/..56	465.500/.0*	2.84/.78	3.25/.55	485.500/.018*
i) Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	2.76/.71	2.77/.80	829.000/.944	2.82/.69	2.50/.60	525.000/.052
j) Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular	3.08/.63	2.64/.71	547.000/.003*	3.18/.69	2.47/.65	316.000/.0*
k) Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	2.68/.52	2.77/.77	793.000/.657	3.03/.67	2.56/.80	487.500/.018*
l) Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física	2.76/.59	3.39/.57	426.000/.0*	2.87/.66	3.25/.60	480.000/.013*
m) Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	2.84/.59	3.55/.50	368.000/.0*	2.82/.65	3.36/.54	396.500/.0*
n) Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	2.95/.46	3.41/.58	497.000/.0*	2.95/.73	3.39/.59	463.000/.007*
Puntuación global en la escala (0-56)	39.5	45.63	312/.0001*	39.77	43.67	410/.002*
Puntuación global en escala 0-4	2.82	3.25		2.84	3.12	

Nota: U=U de Mann-Whitney; M=Media; dt.=Desviación Típica; *= $p \leq .05$

La puntuación global en la escala es alta y significativamente más alta el postest en los dos grupos, con diferencias más altas en la titulación MGEI que en PECEPI. Respecto a las medias en cada ítem, el alumnado de la titulación MGEI muestra valores entre altos y muy altos en la mayoría de los ítems (entre 2.53-3.70). Además, en trece de las catorce competencias el alumnado tiene una valoración más elevada en el postest, y en diez de ellas las diferencias son estadísticamente significativas (a, b, c, d, e, f, h, l, m, n). En cambio, sólo en una competencia los valores del postest son inferiores del pretest, siendo la diferencia significativa (“diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y

alimentación) y de práctica de actividad física regular”). Por su parte, la titulación PECEPI también muestra valores altos o muy altos en la mayoría de las competencias (entre 2.34-3.64 en la escala de 1-4). En diez de las catorce competencias el alumnado otorga una valoración más alta finalizada la asignatura, todas significativas (a, b, c, d, e, f, h, l, m, n). En cambio, en tres competencias la valoración final es más baja, de las cuales sólo dos muestran diferencias significativas (“diseñar un plan de hábitos de vida saludable y de práctica de actividad física regular” y “saber aplicar los fundamentos de las actividades físicas en el medio natural”).

Si comparamos las puntuaciones globales en las tres escalas, se pueden comprobar varios resultados: (a) En los dos grupos, las puntuaciones más altas en el postest se corresponden siempre a la autopercepción de competencia docente específica en EF; en segundo lugar las competencias transversales y en tercer lugar las competencias docentes generales; (b) en los dos grupos, las puntuaciones sólo son más altas en el postest en la escala de autopercepción de competencia docente específica en EF, en los dos casos con diferencias significativas; (c) en los dos grupos, en las otras dos escalas las puntuaciones del postest es inferior en tres casos, aunque estas diferencias sólo son significativas en una de las tres posibilidades.

DISCUSIÓN

El primer objetivo del estudio se centraba en analizar la valoración que el alumnado de dos titulaciones (MGEI y PECEPI) realiza sobre una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP. En este sentido, los resultados muestran una elevada satisfacción del alumnado con el sistema de EFyC vivido, con valoraciones altas en ventajas y bajas en inconvenientes, tanto para MGEI y PECEPI, lo que está en línea con estudios recientes sobre estos sistemas de evaluación (Atienza, Valencia-Peris, Martos-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; Delgado, Ausin, Hortigüela-Alcalá y Abella-García, 2016; Romero-Martín et al., 2017), así como con la recopilación que se hace sobre sistemas de EFyC en todas las etapas formativas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) y con estudios que han incluido muestras numerosas de universidades españolas (Manrique-Arribas, Vallés y Gea, 2012; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor,

2015), también con experiencias implementadas en otros contextos universitarios, como el chileno (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016).

A pesar de que ambos grupos otorgan altas valoraciones, hay tres ítems con diferencias significativas entre grupos, en todos los casos con valoraciones más altas para MGEI, que es dos cursos más avanzado; estos resultados presentan concordancia con estudios que han encontrado una mayor implicación del alumnado de cursos superiores hacia los sistemas de EFyC (Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Hortigüela-Alcalá, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015).

En los ítems referentes a las “posibles desventajas del sistema de evaluación” las valoraciones se dividieron en dos grupos: (a) las afirmaciones que muestran una valoración media/alta, se refirieron a la asistencia, continuidad, comprensión previa, mayor esfuerzo, acumulación de trabajo al finalizar, desproporción de trabajo/créditos, exigencia de autoevaluarse y el tener que comprender previamente el sistema de EFyC empleado. En este sentido, López-Pastor (2009, 2012) considera que más que desventajas deberían considerarse características propias de los sistemas de EFyC; (b) otro bloque de ítems obtuvieron una valoración media/baja o muy baja: “tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito”, “existe dificultad para trabajar en grupo”, “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”, “genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar”, “es injusto frente a otros procesos de evaluación”, “las correcciones han sido poco claras”, “la valoración del trabajo es subjetiva”. Estos datos muestran una alta implicación del alumnado con el sistema de EFyC utilizado y una buena comprensión del mismo; resultados similares a los encontrados por Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015). En cambio, en otros estudios se pueden encontrar ciertas diferencias en estos últimos aspectos (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Manrique-Arribas et al., 2012), fundamentalmente por resistencias del alumnado en sus primeras experiencias con estos tipos de metodologías evaluativas. También hay casos que muestran como la implicación del alumnado se relaciona con el curso en el que está matriculado, siendo los cursos superiores donde hay mayor implicación (Hortigüela-Alcalá et al., 2015). Esto último también puede observarse

en las diferencias de medias significativas en cuatro ítems (“hay que comprenderlo previamente”, “existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”), donde el alumnado de primer curso (PECEPI) siempre muestra puntuaciones superiores. Estos resultados están en la misma línea de los resultados encontrados en el apartado de “ventajas”, en lo relativo a que alumnado de cursos más avanzados valoran de forma más positiva la utilización de sistemas de EFyC (Buscá y Trigueros, 2012; Hortigüela-Alcalá et al., 2015), mientras el alumnado de cursos iniciales presenta mayor dificultad para comprender y aprovechar los sistemas de EFyC.

El segundo objetivo del estudio es analizar la autopercepción del alumnado de las dos titulaciones sobre las competencias profesionales adquiridas durante una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP. Tanto en las puntuaciones globales por escalas, cómo en el análisis por ítems se observan numerosas diferencias significativas entre pretest vs. posttest.

Los resultados de la puntuación global de la escala de autopercepción de competencias transversales son altos, pero con diferencias significativas sólo para el grupo PECEPI. En cuanto a los diferentes ítems, para MGEI se encontraron valores altos y muy altos en el posttest en once competencias, en algunas de ellas con diferencias significativas. Estos resultados son paradójicos. Por un lado, los valores globales parecen empeorar la autopercepción de competencias transversales, aunque las diferencias solo son significativas con el grupo PECEPI; mientras que por otro lado, algunas competencias concretas si aumentan significativamente en el posttest. En Manrique-Arribas et al. (2012), en un estudio que analiza 29 casos de EFyC, con una muestra de 1.770 alumnos, encuentran mejoras en la percepción de adquisición de competencias transversales específicas cuando se utilizan sistemas de EFyC, especialmente en las competencias de “aprendizaje autónomo”. Por su parte, Alonso-Martin (2010) encontró altas valoraciones en la competencia de “Razonamiento crítico” al finalizar una asignatura de la carrera de psicología en una universidad española. Por otra parte, en el grupo MGEI destacan dos competencias con diferencias significativas más bajas en el posttest (“conocer una lengua

extranjera” y “utilizar las tecnologías de la Información y la comunicación en el ámbito de estudio”), lo cual choca con el estudio de Sánchez, Mirete, García y Hernández (2013), en donde el 91% de los participantes considera como necesarias o muy necesarias las TICS en las situaciones de aprendizaje. Además, es especialmente preocupante que sean las puntuaciones más bajas de toda la escala, en la situación mundial actual, metidos de lleno en una era digital y con una clara necesidad de dominar al menos una segunda lengua. La explicación de porqué la autopercepción de competencia baja al final de cuatrimestre puede deberse a que realmente se trata de dos competencias muy poco utilizadas durante la asignatura, dado que sólo se utiliza la segunda lengua (inglés) en una sesión práctica y sólo se utilizan las nuevas tecnologías (TIC) para la elaboración de los documentos y trabajos. Por tanto, es normal que la puntuación sea muy baja cuando se les pregunta en qué medida esta asignatura les ha ayudado a desarrollar dichas competencias. En este sentido, coincide con lo encontrado en un estudio similar con una muestra mucho más grande en FIP (1.243 alumnos de 24 universidades españolas) (Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017). En lo que respecta al grupo de PECEPI, las únicas diferencias significativas, más altas en el postest se dan en la competencia: “trabajar en equipo”. Se trata de un resultado lógico, dado que la organización de la asignatura implica mucho tiempo de trabajo en grupos colaborativos. Pueden encontrarse resultados similares en estudios sobre el uso de sistemas de EFyC muy basados en el trabajo colaborativo y los proyectos de aprendizaje (Atienza et al., 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015; Martínez-Mínguez, 2016).

La puntuación global en la escala de autopercepción de competencias docentes generales es alta, aunque más bajos en el postest en los dos grupos, sin diferencias estadísticamente significativas. Respecto a los ítems, los resultados muestran valores altos y medios en la mayoría de las competencias, en los dos grupos. Los resultados vuelven a ser paradójicos. Por un lado los valores globales parecen empeorar la autopercepción de competencias docentes generales, aunque las diferencias no son significativas en ninguno de los dos grupos; mientras que, por otro lado, algunas competencias concretas si aumentan significativamente en el postest, destacando seis competencias para MGEI y cinco para PECEPI. Estos resultados coinciden con otros estudios que utilizaran EFyC,

que encuentran que dicho sistema de evaluación ayuda en la adquisición de competencias docentes generales (Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y López-Pastor, 2009; Ureña-Ortín y Ruiz-Lara, 2012). También hay estudios en los que el alumnado relaciona la utilización de sistemas de EFyC con una mayor adquisición de competencias docentes (Silva y López-Pastor, 2015). Por otra parte, Dochy, Segers y Dierick (2002) y Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) sitúan a la EFyC como responsable de una mayor implicación del alumnado en sus propios procesos de E-A, lo que repercutiría en una mejor adquisición de competencias profesionales. Las competencias que obtuvieron valoraciones bajas en los dos grupos se relacionaban con aspectos como: “implicar al alumnado en la vida del centro”, “participar en la gestión del centro educativo”, “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a”, “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a”, “implicar a las familias en la vida del centro”. Se trata de competencias docentes que se trabajan poco a lo largo de esta asignatura, sino que son propias de otras asignaturas de la carrera. Por tanto, se entiende que son resultados coherentes y lógicos.

La puntuación global en la escala de autopercepción de competencias docentes específicas de EF es alta y significativamente más alta el posttest en los dos grupos, con diferencias más altas en la titulación MGEI que en PECEPI. Respecto a las medias en cada ítem, los resultados ofrecen valores altos y medios en los dos grupos. Además, en 10 ítems de cada grupo las diferencias en el posttest son significativas y positivas. Se trata de un resultado lógico, dado que se trata de una asignatura centrada en dotar al alumnado de conocimientos y competencias para el trabajo de la Educación Física en Educación Infantil. En los dos grupos se trata de la única asignatura de la carrera que hasta el momento habían cursado sobre contenidos ligados a la Educación Física. Resultados similares pueden encontrarse en un estudio con alumnado de FIP en Educación Infantil (Barba y López-Pastor, 2017). Sólo una competencia obtuvo diferencias significativas inferiores en el posttest en los dos grupos (“diseñar un plan de hábitos de vida saludable y de práctica de actividad física regular”), y una más sólo en el grupo de PECEPI (“saber aplicar los fundamentos de las actividades físicas en el medio natural”). Al igual que anteriores ítems, se trata de resultados lógicos, al ser competencias muy específicas que no se trabajan en esta asignatura, sino que pertenecen a otras asignaturas de cursos posteriores

y, especialmente, en el la mención de Educación Física, dentro del grado de Educación Primaria. Pero también se encuentran diferencias entre los dos grupos en algunos ítems (“identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas”; “saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural”). En Silva y López-Pastor (2015), estudio llevado a cabo en FIP en Educación Infantil, el alumnado valora positivamente los sistemas de evaluación y las propuestas de aprendizaje utilizadas a la hora de desarrollar competencias profesionales.

Los resultados de comparar las puntuaciones globales en las tres escalas muestran que, en los dos grupos, las puntuaciones más altas en el postest se corresponden siempre a la autopercepción de competencia docente específica en EF; también es la única escala que muestra puntuaciones más altas en el postest. Entendemos que se trata de un resultado lógico y coherente, dado que es una asignatura específica de Educación Física en Educación Infantil, y la primera de este tipo que reciben los dos grupos. Por tanto, se puede interpretar que el tipo de contenido y competencia trabajada en la asignatura influye más en el desarrollo de las mismas que la mera aplicación de sistemas de EFyC. Resultados similares pueden encontrarse en Fraile-Aranda, Catalina-Sancho, De diego-Vallejo, y Aparicio-Herguedas (2018).

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que el alumnado de los dos grupos considera que los sistemas de EFyC presentan considerables ventajas. Aparecen pocos ítems en que el alumnado manifieste la existencia de “desventajas”, que se refirieron principalmente a aspectos como la continuidad en la asistencia, comprensión previa del sistema de evaluación, mayor esfuerzo, etc., que más bien deberían considerarse características propias de todo sistema de EFyC.

Con respecto a la autopercepción de competencias profesionales adquiridas durante una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP, los resultados indican valores elevados en la tres escalas de competencias (“Transversales”, “Docentes Generales” y

“Docentes Específicas de Educación Física”), con excepciones en algunas competencias muy concretas dentro cada una de las escalas y que, por las características propias de la asignatura, realmente han sido muy poco o nada trabajadas durante el desarrollo de la misma. También indican claramente que la única escala que muestra puntuaciones más altas en el postest es la de autopercepción de competencia docente específica en EF, que a su vez es la escala que obtiene puntuaciones más altas en la escala global.

Las limitaciones de este estudio responden principalmente al reducido tamaño de la muestra y al tratarse de un estudio muy contextualizado. Sería conveniente realizar futuros estudios sobre la temática con muestras más amplias.

Este artículo puede ser de interés en las universidades que forman por competencias, especialmente a las carreras de FIP. Parecen existir pocos estudios sobre la autopercepción del alumnado en la adquisición de competencias en FIP, por lo que esta investigación puede ser un punto de partida para futuros estudios sobre esta temática, así como apoyar procesos de innovación e investigación-acción en el aula sobre el desarrollo de sistemas de EFyC en FIP. Como prospectiva, sería interesante profundizar en las relaciones que parecen existir entre la utilización de sistemas de EFyC y la adquisición de las competencias más relevantes para el ejercicio docente. Otra posible línea de investigación sería indagar más a fondo sobre el efecto de la aplicación de sistemas de EFyC en titulaciones distintas a MGEI y PECEPI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28 (1), 119-140. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97821>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22 (4),

- 1033-1048. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/f3afdbfb792d0954c4dc3fbf55082dc0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2038866>
- Barba-Martín, J., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J., Gea-Fernández, J. y Monjas-Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'educació*, (39), 187-206. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245016/328172>
- Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 66-70. Recuperado de <http://200.14.68.74/index.php/IEYA/article/view/701>
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* Madrid, España: Narcea.
- Buscá, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, (43), 167-184. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113262>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11 (42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/542/54222171007/>
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>

- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16-27. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30248642/2005-02-16.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527111025&Signature=3f%2FkcxTbgoRnbZVn4sRWHGTV1gk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCambio_de_paradigma_metodologico_en_la_E.pdf
- Delgado, V., Ausin, V., Hortigüela-Alcalá, D. y Abella-García, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1 (1). Recuperado de <http://cuhso.cl/index.php/educadi/article/view/943>
- Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de docencia universitaria*, 2 (2), 13–30. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079912331379935#.WwXGvO4vzIU>
- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final report*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Gutiérrez, M. (2017). Diseño de una experiencia de evaluación formativa mediante portafolio en el Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 82-87. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/704>
- Gutiérrez-Castillo, J. y Cabero-Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (2), 180-199. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45324>
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40 (2), 171-190. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella-García, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1). 35-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55133776003/>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en

- educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (19), 1-5. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME6.pdf
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., y Gómez-Ruiz, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. Recuperado de http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/212/mod_resource/content/4/Evaluaci%C3%B3n%20entre%20iguales.pdf
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- López-Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. (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, 117-130. Recuperado de <http://www.psye.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V., Manrique, J., Monjas, R. y Gea, J. (2010) Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment*,

- Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26. Recuperado de <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/1103/1/Formative%20assessment.pdf>
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- Manrique-Arribas, J., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (14), 39-57. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/285/276>
- Manrique-Arribas, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25 (2), 389-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado". *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242-250. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42719/25484>
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/279021667_Do

[What I Say Not What I Do Student Assessment Systems in Initial Teacher Education/links/55acb40d08aea9946727bce7/Do-What-I-Say-Not-What-I-Do-Student-Assessment-Systems-in-Initial-Teacher-Education.pdf](http://www.userena.cl/links/55acb40d08aea9946727bce7/Do-What-I-Say-Not-What-I-Do-Student-Assessment-Systems-in-Initial-Teacher-Education.pdf)

- Quezada, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria Ruta*, 16 (1), 7-18. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/466>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25 (52), 73-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037470>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2017). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, (en prensa).
- Sánchez, J., Mirete, A., García, F. y Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 537-554. Recuperado de <file:///Users/PelaoGallardo/Downloads/151891-690971-1-PB.pdf>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L. y López-Pastor, V. (coord.) (2009). *La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y*

compartida en la formación inicial del profesorado, Almería, España: Universidad de Almería.

Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>

Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, USA: Guilford Press.

Torrecilla, E., Olmos, S., Torrijos, P. y Martínez, F. (2016). Autopercepción de los estudiantes de Grado de Pedagogía hacia las competencias relativas a la acción tutorial y orientación educativa. *CIDUI Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, (3). Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/887/848>

Ureña-Ortín, N. y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 29-44. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/552>

Villamizar, G., Becerra, D. y Delgado, A. (2016). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 151-167. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/39>

4.4. Estudio 4:(Enviada la revisión con cambios el 27 de abril del 2018)

Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física

Formative assessment in lessons of attention to diversity. Perception of Students' of Physical Education

RESUMEN

El propósito del estudio es analizar y comparar la valoración y percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) utilizado en dos grupos de alumnos: uno de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física (FIPEF) y otro de Formación Profesional “Técnico Deportivo Universitario” (FP-TDU). Se utilizó una metodología mixta, incorporando datos cualitativos y cuantitativos, mediante un cuestionario previamente validado y entrevistas en profundidad. Los resultados indican una alta valoración del alumnado sobre las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en asignaturas especializadas en la atención a la diversidad, encontrándose coherencias entre los datos cualitativos y cuantitativos. Se detallan los efectos positivos que evidencia tener su implementación en el espacio educativo chileno, especialmente cuando parece existir poca investigación previa sobre el tema. También aparecen diferentes grados de acuerdo o desacuerdo sobre los posibles inconvenientes de la aplicación de sistemas de EFyC en este tipo de asignaturas. Se observan diferencias significativas entre el alumnado de FIPEF y el de FP-TDU en algunos de los ítems, siempre con valoraciones más altas en el grupo FIP. Sería conveniente realizar más investigación sobre estas temáticas.

Palabras Claves

Evaluación Formativa, Educación Física, Formación Profesional, Alumnado, Universidad.

ABSTRACT

The purpose of the study is to analyze and compare the perception of students after a implementation formative assessment practices (FAP) in two groups of students from Pre-service Physical Education Teacher Education (PETE) and Professional Formation in Sport (PFS). It was used a mixed methodology incorporating quantitative and qualitative data through a previously validated questionnaire and In-depth interviews. The results indicate a high valuation of the students on the advantages of the use of formative and shared assessment systems (FSA) in subjects of attention to diversity, coherences are found between the qualitative and quantitative data. The positive effects of its implementation in the Chilean educational space are detailed, especially when there seems to be little previous research on the subject. There are also different degrees of agreement or disagreement on the possible disadvantages of the application of FSA systems in this type of subjects. Significant differences were observed between the PETE and PFS students in some of the items, always with higher scores in the PETE group. It would be advisable to carry out more research on these issues.

Keywords

Formative Assessment, Physical Education, Professional Education, Students', University

TRANSFERENCIA A LA PRÁCTICA

El presente estudio muestra que la evaluación formativa puede ser un sistema de evaluación muy adecuado y coherente en asignaturas que trabajan en torno a la temática de la atención a la diversidad, tanto en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FIPEF) como en la Formación Profesional (FP). Utilizar procesos de feedback y evaluación formativa a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje posee una serie de ventajas que son señaladas por el alumnado que participa en el estudio, especialmente si se compara con los sistemas tradicionales de evaluación, que se limitan a buscar una calificación al final del proceso. Los resultados muestran la utilidad de estos sistemas en los dos niveles formativos. Además, este estudio puede aportar ideas a los

profesionales de la educación sobre cómo abordar la evaluación, hacer seguimiento y extraer conclusiones del impacto real que esta tiene en el alumnado.

INTRODUCCIÓN

Los procesos formativos están estrechamente vinculados con los sistemas de evaluación que se utilizan. En el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no hay dudas de la importancia que la evaluación posee dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), ni tampoco de la relevancia que posee en el nivel universitario (Nova, Mourelle y Feijóo, 2014). La importancia y relevancia que se le da a la evaluación en el proceso E-A se debe a que supone “un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al docente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Manrique, Vallés y Gea, 2012, p.88). Respecto a la otras realidades formativas, como la FP, Rabadán, Hernández y Rabal (2014) consideran que “los principales objetivos de la evaluación se centran en analizar las necesidades de formación profesional para el empleo, identificar los nuevos yacimientos de empleo y evaluar la satisfacción con los cursos realizados” (p.427). De manera que esta preocupación por la evaluación, independiente del nivel formativo, nos pide alejarnos cada vez más de las instancias finales y nos invita a involucrar y vincular en el aula a todos los actores del proceso E-A: “hoy el aprendizaje y la evaluación deben tomar en consideración el desarrollo del propio estudiante, es decir: sus expectativas, su nivel inicial, sus estilos de aprendizaje, sus ritmos e intereses..., sus necesidades y proyección futura” (Bordas y Cabrera, 2001, p.27). En este sentido, los sistemas de evaluación formativa pueden ser una solución adecuada y coherente.

La evaluación formativa es un proceso en el cual profesores y estudiantes comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente sus avances en relación con estos objetivos. Por tanto, ayuda a que el alumnado corrija sus errores y aprenda más, siendo además una herramienta muy útil para que el profesorado perfeccione su práctica docente, desprendiéndose de esta interacción una vinculación en el proceso de E-A entre alumnado y profesorado, así como la revisión constante de objetivos perseguidos y avances logrados (López-Pastor, 2009). La utilización de sistemas de evaluación formativa es cada vez más

frecuente y con evidencias comprobadas de éxito (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016), además de ser una herramienta que incorpora al alumnado en el proceso evaluativo, generando mejoras en sus propios aprendizajes (Brown, 2015). A pesar de estas evidencias de éxito en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, existen estudios que muestran divergencias, entre alumnado y profesorado, en las percepciones sobre los instrumentos de evaluación que se utilizan en FIP (Arribas, Manrique y Tabernero, 2015; Gutiérrez, Pérez y Pérez, 2013; Hamodi, López y López-Pastor, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2015; Silva y López-Pastor, 2015).

El feedback se planteó como elemento fundamental del sistema de evaluación formativa utilizado, con una estructura de ciclos integrados, considerando que:

Los estudiantes valoran que se les proporcionen directrices de lo que se espera de ellos; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el conocimiento que tiene el profesor de los problemas más comunes que se les plantea a los estudiantes, a partir de su experiencia previa con tareas similares (Cabrera y Mayordomo, 2016, p.17).

Adicionalmente, se intentó acompañar y retroalimentar siempre las sesiones prácticas y teóricas, teniendo cuidado en lo que postula Ferguson (2011), quien atribuye el fracaso y la falta de claridad en el feedback a la demora en el tiempo que transcurre entre la evaluación y la retroalimentación que el alumnado recibe. Tomando en cuenta que las concepciones del profesorado sobre el feedback según Contreras-Pérez y Zúñiga-González (2017) se agrupan en tres tipos: a) la importancia del feedback entendido como corrección; b) el feedback entendido como elogio o c) el feedback entendido como mejora proyectiva.

Por otra parte, tanto en la FIP como en la FP existen asignaturas destinadas a adquirir conocimiento y competencias sobre la atención a la diversidad en el aula o en los grupos sociales con los que se trabaje en el futuro. Están enfocadas a que el alumnado de FIP y FP pueda trabajar en su futuro laboral con toda la población educativa, incluido el “alumnado con necesidades educativas especiales” (ACNEE). Este término fue acuñado en España con la entrada de la reforma del sistema educativo de 1990 (López-Pastor, Pérez-

Pueyo y Monjas, 2007) y fue revisado y redefinido con la entrada en vigor de la ley de educación del 2006, en donde el ACNEE pasó a ser una de las tres categorías de lo que se denominaría "alumnos con necesidades educativas específicas de apoyo educativo" (LOE, 2006). Muchos establecimientos educativos reciben alumnado diverso, lo que requiere generar procesos de inclusión en el aula. La inclusión es un término complejo y amplio, que establece relaciones transversales con múltiples realidades y especialidades. Según la UNESCO (2005), el concepto de "Educación Inclusiva" debe ser atendido en ámbitos educativos con más amplitud y debiera amparar la diversidad sin exclusiones entre la totalidad del alumnado. Sin embargo, aún hay confusión al referirnos a la "Educación Inclusiva" o "Inclusión Educativa" y "en algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación" (Echeita y Ainscow, 2011, p.14). Laíz (2009) afirma que para los docentes existen obstáculos y dificultades al intentar aplicar la inclusión en sus aulas, principalmente por la falta de recursos materiales y personales. En todo caso, su relación con el sistema educativo y la enseñanza universitaria es estrecha y debiera estar instalada como aspecto esencial del proceso E-A a nivel universitario, más aún en los centros que imparten FIP (Sales, 2006). Esta realidad debe ser una preocupación también para los estudiantes de FP que en su futuro profesional van a interactuar con este tipo de situaciones sociales y educativas.

Tras la revisión de la literatura especializada, no se han podido encontrar estudios ni experiencias de utilización de sistemas de evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad, ni en FIP ni en FP. Tampoco se han encontrado estudios sobre la percepción del alumnado de FP respecto a la utilización de sistemas de evaluación formativa. Tampoco parecen existir estudios comparativos de percepción del alumnado de FIP y FP tras la implementación de sistemas de evaluación formativa. Por todo ello, el objeto de estudio es analizar y comparar la valoración y percepción del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa utilizado en dos grupos de alumnos: uno de FIPEF y otro de FP-TDU. En el apartado de metodología se presentan con más detalle los objetivos de investigación.

METODOLOGÍA

El diseño de investigación es mixto o multimétodo, combinando datos cualitativos y cuantitativos, en busca de conclusiones más profundas e integrales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2003, p.21), este tipo de diseño: “representa el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo”. El uso de este diseño permite profundizar y reforzar los datos cuantitativos, por medio de un análisis cualitativo. Los métodos mixtos no buscan reemplazar el método cualitativo o el cuantitativo, sino que buscan extraer los beneficios de cada uno de ellos y minimizar sus debilidades, lo que la ubica en una posición superior a la investigación mono-método (Johnson y Onwuegbuzie, 2004).

OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son los siguientes:

a-Analizar la percepción del alumnado de FIPEF y FP-TDU sobre el sistema de evaluación formativa utilizado, en asignaturas especializadas en atención a la diversidad.

b-Comprobar si existen diferencias significativas de percepción sobre el sistema de evaluación formativa utilizado entre el alumnado de FIPEF y el de FP-TDU.

POBLACIÓN Y MUESTRA

El estudio se desarrolló con 38 alumnos de dos grupos-asignaturas: 19 alumnos de FIPEF y 19 alumnos de FP-TDU. La edad media era de 21.3 años, con un intervalo de +/- 1.8 años. Los dos grupos cursan sus estudios en una universidad chilena que imparte tanto FIP como FP, dado que en Chile la FP se ha incorporado recientemente a la universidad. La información analizada corresponde a los cursos del segundo semestre del año 2015 (agosto-diciembre), con una duración de 18 semanas. En el siguiente apartado se presentan las características académicas y el sistema de evaluación formativa utilizado con cada grupo.

Procedimiento y Sistema de Evaluación Utilizado en Cada Grupo

En el grupo A, el alumnado cursaba la cátedra de “Actividad Física y Salud para Grupos Especiales”, de la carrera de Pedagogía en Educación Media con Mención en Educación Física de una universidad chilena (FIPEF). En el grupo B, el alumnado cursaba la cátedra “Acondicionamiento Físico y Deporte Adaptado”, de la titulación de Técnico Deportivo Universitario, de la misma universidad (FP-TDU). Las dos asignaturas eran implementadas por la misma docente y utilizaban el mismo sistema de evaluación, que se explica con más detalle en los siguientes párrafos de este apartado, para que puedan entenderse mejor los resultados encontrados en el estudio. La organización semanal de las asignaturas era la siguiente: (a) una sesión teórica de 120 minutos; y, (b) una sesión práctica de 90 minutos. La EF se integra en cada una de las actividades de E-A que se llevarán a cabo a lo largo de cada semana. La sesión teórica solía seguir la rutina explicada en la Tabla 33.

Tabla 33

Planificación temporal de la sesión teórica

Feedback	Se entrega feedback dialógico, reforzando de manera descriptiva las acciones o conductas previamente observadas por el profesor en las actividades prácticas. Se tiene cuidado de enfocar las retroalimentaciones en las acciones a destacar o corregir y no individualizar el caso de un alumno, dada la característica grupal de la sesión
Contenidos de la próxima sesión práctica Planificación de actividades	Breve lección magistral sobre la temática a trabajar en la siguiente sesión práctica Diseño por grupos y revisión por el profesor de las actividades a implementar en la próxima sesión práctica, explicando las correcciones a realizar cuando es necesario en la plantilla de planificación de sesión

Fuente: Elaboración propia

En las sesiones prácticas el alumnado implementaba las actividades planificadas con grupos de alumnos de diferentes centros educativos que cada semana visitaban la institución universitaria. Dichos grupos atienden principalmente a alumnado ACNEE y la mayoría de ellos presentan patologías asociadas a problemas intelectuales, sensoriales y motores. Además, a lo largo del semestre el alumnado debía asistir a tres centros que atendieran población con discapacidad intelectual, sensorial y motora (cada grupo debía visitar estas tres realidades). Estas visitas se realizaban en grupos de tres alumnos y contaban con las

actividades prácticas diseñadas en las sesiones teóricas; se realizaban con la supervisión del profesor de la cátedra, que posteriormente aportaba feedback sobre lo ocurrido.

Para la evaluación, se utilizó un sistema de evaluación formativa, debido a los buenos resultados encontrados en estudios anteriores (Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016; Martín, 2007). En la tabla 34 se resume el sistema de evaluación formativa utilizado.

Tabla 34

Instrumentos de evaluación formativa para la investigación

Actividades de Aprendizaje	Instrumentos de evaluación	Evaluación Formativa y Feedback
a) Sesiones teóricas dirigidas por el profesor de la cátedra	-Plantilla de planificación de sesión	-El profesor aporta retroalimentación y ayuda en el diseño de las actividades prácticas.
b) Sesiones prácticas: Intervenciones del alumnado.	-Lista de control	-El profesor supervisa y entrega feedback durante cada intervención práctica, así como al terminar.
c) Visita a los centros con ACNEE	-Plantilla de planificación de sesión	-Las plantillas fueron retroalimentadas en la sesión teórica, y debían estar con las recomendaciones el día de la actividad práctica.
d) Actividades de cierre	-Entrevistas al alumnado universitario -Aplicación del cuestionario anónimo para el alumnado	-Después de un análisis preliminar de los datos se le dio al alumnado retroalimentación sobre los alcances de la experiencia.

Fuente: Elaboración propia

El paso de la evaluación a la calificación se daba mediante una escala numérica-verbal de desempeño, relacionada con aspectos teóricos y prácticos de la ejecución del alumnado en las diferentes actividades de aprendizaje. La escala está compuesta por 30 criterios de evaluación, agrupados en ocho dimensiones (ver tabla 35). Cada criterio se valora mediante una escala Likert de 4 grados, donde 1=Nunca; 2=A veces; 3=Casi siempre y 4=Siempre.

Tabla 35

Dimensiones y criterios de evaluación de la escala numérica y verbal de desempeño

Dimensiones	Criterios de Evaluación	Val.1-4
Dimensión Personal		
Puntualidad	- Asiste a todas las actividades programadas. - Llega a la hora programada.	
Presentación Personal	- Vestuario adecuado a la actividad que apoya o dirige. - Cuida que su vestimenta esté de acuerdo a la actividad a desarrollar. - Adecuada presentación personal.	
Empatía	- Respeta a todos los integrantes de la institución. - Establece relaciones de respeto. - Es tolerante con las individualidades. - Mantiene un trato agradable.	
Comunicación	- Utiliza un lenguaje correcto y comprensible. - Evita el uso de muletillas informales. - Logra ser escuchado con atención por los estudiantes. - Utiliza el lenguaje gestual para apoyar la comunicación.	
Pro-actividad	- Demuestra iniciativa personal. - Detecta problemas y aporta ideas para resolverlos. - Demuestra energía y compromiso con las personas y la institución. - Posee espíritu de superación. - Es responsable con los compromisos adquiridos.	
Dimensión Profesional		
Dominio de Grupo	- Presta apoyo dando instrucciones claras. - Los estudiantes siguen sus instrucciones. - Los estudiantes se muestran motivados a participar en las actividades propuestas. - Demuestra seguridad en su desempeño.	
Motivación	- Presenta buena disposición frente al trabajo solicitado. - Se interesa por el aprendizaje de todos. - Motiva a la participación del grupo. - Utiliza estrategias para motivar la práctica.	
Trabajo de apoyo en el aula	- Sigue las instrucciones que le entrega el docente a cargo. - Está atento a lo solicitado por el docente a cargo. - Es responsable con los compromisos adquiridos. - Mantiene un sistema de registro y seguimiento.	

Fuente: Elaboración propia

Terminado el semestre se daba la posibilidad al alumnado de discutir su calificación con el profesor. La calificación final de la asignatura surgía de la sumatoria final del valor asignado en cada criterio. Dado que en Chile la calificación es entre 1 y 7 y la calificación se obtiene a partir de la escala presentada en la tabla 36, la puntuación máxima sería de 120. La aprobación se ubicaba en los 83 puntos, que correspondían a una nota de 4.0 en dicha escala de calificación 0-7.

Tabla 36

Escala de conversión de puntos a calificaciones

Puntos	Nota
120 pts.	7.0
108 pts.	6.0
96 pts.	5.0
83 pts.	4.0
55 pts.	3.0
28 pts.	2.0
0 pts.	1.0

Fuente: Elaboración propia

Procedimiento de Recogida y Análisis de Datos

Instrumentos de Obtención de Datos

Para valorar la percepción de cada grupo respecto a la experiencia de evaluación formativa realizada, al final del cuatrimestre se aplican dos instrumentos de obtención de datos:

(1)-“*Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica*”. Se trata de una escala previamente validada por Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios (2015). La finalidad de este instrumento es conocer las percepciones del alumnado sobre el sistema de evaluación formativa llevado a cabo en la asignatura. En este estudio se han analizado los ítems y variables de los factores que responden a: (a) ventajas del sistema de evaluación (16 ítems; nº11.x); y, (b) posibles desventajas del sistema de evaluación (11 ítems; nº12.x). El cuestionario utiliza una escala Likert de cinco grados, en donde 0=Nada; 1=Poco; 2=Algo; 3=Bastante; 4=Mucho, respondiendo al grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones contenidas en distintos ítems (ver tablas de resultados 39 y 40).

(2)-“*Entrevista abierta o en profundidad*”. Busca profundizar en las percepciones de los participantes de la experiencia sobre el sistema de evaluación formativa utilizado. En la tabla 37 se presentan las preguntas utilizadas.

Tabla 37

Entrevista aplicada al alumnado

Pregunta
1- ¿Qué podrías destacar (positivo o negativo) de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?
2-¿Consideras que te ha aportado?
3-¿Qué te pareció esta forma de evaluar vs. la forma tradicional donde se define todo en un examen final?
4-Indica las actividades que más te han gustado de la experiencia de la que has tomado parte
5-¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?

Fuente: *Elaboración propia*

Análisis Estadísticos y de Datos

Análisis Cuantitativos

Los análisis estadísticos se realizaron con el software estadístico SPSS en su versión 18.0. Mediante estadística descriptiva se analizaron las percepciones del alumnado en cada variable, con la obtención de la desviación típica (*dt.*) y la media aritmética (*M*). Adicionalmente se sometieron los datos al análisis de diferencias de medias entre las percepciones del alumnado de FIPEF vs. FP-TDU en cada ítem, para lo que se utilizó estadística inferencial, específicamente la prueba de *U* de Mann-Whitney (*U*), con un nivel de significancia de $p \leq .05$.

Análisis Cualitativos

Los datos cualitativos fueron tratados por medio del análisis de contenido, en búsqueda de información textual de los propios participantes del estudio. Para ello, se utilizó un sistema de categorías, que emergen del contenido temático de las entrevistas (ver Tabla 38).

Tabla 38

Categorías correspondientes al análisis del contenido temático de las entrevistas

Categorías	Subcategorías	Códigos
Fortalezas de la evaluación formativa en contraste con procesos tradicionales de evaluación	A-Evaluación auténtica, relación teoría/práctica y aplicabilidad B-Evaluación continua y feedback inmediato	AFP-TDU= Alumno FP AFIP-EF= Alumno Formación universitaria

Fuente: *Elaboración propia*

RESULTADOS

Los resultados se presentan combinando los datos cuantitativos y cualitativos sobre cada aspecto investigado. Como regla general, en primer lugar se presentan los datos cuantitativos, para posteriormente complementarlo con los datos cualitativos recogidos.

En la tabla 39 se presentan los datos relativos a los ítems que corresponden a las “ventajas del sistema de evaluación”, organizado en tres grandes columnas: “media y dt.” de cada uno de los dos grupos, y “diferencia de medias” entre los dos grupos. Las puntuaciones en negrita y con un asterisco indican que la diferencia es estadísticamente significativa.

Tabla 39

Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor “ventajas del sistema de evaluación”

Preguntas	FIPEF		FP-TDU		FIPEF vs. FP-TDU	
	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>M</i>	<i>dt.</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:						
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3.68	.48	3.16	.69	105	.014*
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	3.53	.70	3.53	.61	175.5	.866
11.3. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3.58	.61	3.42	.51	148	.278
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	3.68	.48	3.42	.61	139.5	.165
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3.58	.51	3.26	.81	144	.229
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3.68	.48	3.16	.76	111.5	.025*
11.7. La calificación es más justa	3.58	.51	3.21	.71	130.5	.104
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	3.47	.77	3.16	.90	143	.228
11.9. Permite aprendizajes funcionales y significativos	3.68	.48	3.58	.61	168	.659
11.10. Se aprende mucho más	3.63	.60	3.63	.50	174.5	.832
11.11. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3.37	.60	3.00	.82	136.5	.154
11.12. Hay interrelación entre teoría y práctica	3.58	.51	3.32	.67	144	.229
11.13. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3.84	.37	3.21	.54	74.5	.000*
11.14. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	3.63	.50	2.74	.81	73	.001*
11.15. Se da un seguimiento más individualizado	3.37	.68	2.63	.83	93.5	.007*
11.16. Requiere más responsabilidad	3.68	.58	3.53	.51	147	.245

Fuente: Elaboración propia

Como puede comprobarse en la tabla 39, el grado de acuerdo con las afirmaciones que se presentan como “ventajas del sistema de evaluación” está en un nivel medio-alto

(entre “bastante” y “mucho”), tanto para el alumnado de FIPEF como el de FP-TDU. A pesar de esta elevada valoración para ambas titulaciones, hay cinco afirmaciones que arrojaron diferencias de medias significativas entre los dos colectivos, siempre con valoraciones más altas en el grupo FIPEF: “ofrece alternativas a todos los estudiantes”, “el alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador”, “evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)”, “hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades”, “se da un seguimiento más individualizado”.

Los datos cualitativos recogidos permiten profundizar en estas valoraciones y comprobar la buena recepción del sistema de evaluación en el alumnado. Se han organizado en una categoría y dos subcategorías (ver tabla 38).

En la categoría de “fortalezas de la evaluación formativa en contraste con procesos tradicionales de evaluación” hay relatos que sitúan a la evaluación formativa como un sistema ventajoso en contraste con evaluaciones de corte tradicional. Incluso se plantea el hecho de que, tras la experiencia, cuesta imaginarse una evaluación distinta para esta asignatura:

“Ahora que experimente esta forma de evaluar, en donde todos tuvimos desempeños diferentes con la profesora apoyando en cada caso. No veo como eso se podría hacer de una manera tradicional con materia y pruebas” (AFIP-EF1)

Por su parte, en la subcategoría A (“evaluación auténtica, relación teoría/práctica y aplicabilidad”) destacan afirmaciones que rescatan aspectos esenciales de la experiencia, así como situaciones puntuales prácticas y reflexiones que valoran la experiencia evaluativa y los posibles aportes de la misma:

“Es una forma de evaluar muy distinta a las que vemos en las otras asignaturas, hay mucha práctica y no solo teoría, creo que realmente así se aprende más” (AFP-TDU11)

“La metodología logra integrar la teoría a la práctica de manera ideal, ya que tenemos contacto directo con la realidad y además contamos con la retroalimentación de la profesora en todo momento” (AFIP-EF1)

“Sin duda será una experiencia inolvidable por la realidad con la que interactuamos, creo que nos aportará mucho, además que de seguro la intervención fue algo bueno en la difícil realidad de algunos niños de los centros que visitamos” (AFIP-EF9)

“Es gratificante tener la oportunidad de vivenciar estas realidades y no solo leer al respecto” (AFP-TDU3)

“Un gran aporte de la asignatura, el hacernos partícipes de la realidad que se abordaría” (AFP-TDU5)

Por último, en la subcategoría B (“evaluación continua y feedback inmediato”) se encuentran afirmaciones que dejan ver la presencia de evaluación continua y su estrecha relación con la presencia de un feedback constante y habitual entre profesorado/alumnado:

“Destaco sobre todo el seguimiento y retroalimentación constante” (AFP-TDU10)

“Es interesante como una corrección en el momento preciso es muy importante, por lo que se valora la presencia del profesor entregando retroalimentación oportuna” (AFIP-EF10)

En la tabla 40 se presentan los datos relativos a los ítems que corresponden al factor “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, organizado en tres grandes columnas: “media y dt.” de cada uno de los dos grupos, y diferencia de medias entre los dos grupos. Las puntuaciones en negrita y con un asterisco indican que la diferencia es estadísticamente significativa.

Tabla 40

Grado de acuerdo y diferencia de medias de las afirmaciones del factor de “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”

Preguntas	FI-PEF		FP-TDU		FI-PEF vs. FP-TDU	
	M	dt.	M	dt.	U	Sig.
12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:						
12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3.68	.48	3.79	.42	161.5	.467
12.2. Exige continuidad	3.68	.58	2.95	.78	82.5	.002*
12.3. Exige un mayor esfuerzo	3.53	.61	3.21	.92	148.5	.296
12.4. Existe dificultad para trabajar en grupo	2.58	1.22	1.63	1.12	102	.019*
12.5. Se puede acumular mucho trabajo al final	2.58	1.30	1.74	.73	107.5	.027*

12.6. Existe una desproporción trabajo/créditos	2.42	1.50	1.58	1.12	128	.114
12.7. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	2.42	1.50	1.11	1.10	88.5	.006*
12.8. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	2.21	1.27	1.58	.77	129.5	.122
12.9. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.79	1.51	1.37	.90	162	.574
12.10. Las correcciones han sido poco claras	2.00	1.41	1.05	.62	114.5	.040*
12.11. La valoración del trabajo es subjetiva	2.53	1.50	2.16	.96	148	.330

Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados muestran que hay tres bloques de ítems, en función de las valoraciones en la escala, el primer bloque contiene los ítems que recibieran altas valoraciones (12.1, 12.2 y 12.3), el segundo bloque contiene los ítems con las valoraciones medio/bajas (12.4, 12.5, 12.6, 12.7 y 12.11), y el tercer bloque con los ítems que recibieran valoraciones bajas y muy bajas (12.8, 12.9 y 12.10).

En el primer bloque los ítems muestran valoraciones altas en los dos grupos, lo que indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación exige una asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo. Sólo un ítem muestra diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos (“el sistema de evaluación exige continuidad”), con una puntuación más alta en el grupo de FIPEF.

El segundo bloque está formado por los ítems con valoraciones de grado medio en FIPEF y bajas en FP-TDU, lo que indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación implican un nivel medio o bajo de los siguientes inconvenientes: “existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “existe una desproporción trabajo/créditos”, “el proceso de calificación es más complejo y/o poco claro y la valoración del trabajo es subjetiva”. En tres ítems las diferencias son estadísticamente significativas (12.4, 12.5 y 12.7), con valoraciones más altas en alumnado de FIPEF.

El tercer bloque está formado por ítems en que las valoraciones son bajas en FIPEF y muy bajas en FP-TDU, lo que indica que el alumnado considera que no se dan (o muy poco) los siguientes inconvenientes: “genera inseguridad, incertidumbre y dudas sobre qué hay que realizar”, “es injusto frente a otros procesos de evaluación”, “las correcciones han

sido poco claras”. Sólo un ítem muestra diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, también con una valoración más alta en el grupo FIPEF.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran valores muy elevados para el bloque de “*ventajas del sistema de evaluación*”, lo que indica que el alumnado de los dos grupos valora muy positivamente el sistema de evaluación formativa aplicado. Estos resultados coinciden con estudios previos, que también obtienen resultados positivos al incorporar sistemas de evaluación formativa (Castejón-Oliva et al., 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016); así como con otros estudios similares, en que se constata que los sistemas de evaluación formativa suelen ayudar en la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje, confianza y motivación (Angelini, 2016; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011). Una reciente revisión internacional del estado de la cuestión confirma este aspecto (Barrientos y López-Pastor, 2015).

En el estudio se puede apreciar la presencia de elementos de evaluación compartida, lo que se comporta en contraste con estudios en los que el alumnado indica que la calificación suele decidirla solo el profesorado (Ayala et al., 2010; Tabernero y Daniel, 2012).

Los datos cualitativos recogidos permiten profundizar en estas valoraciones positivas sobre el sistema de EFyC utilizado. El alumnado destaca especialmente tres grandes aspectos:

1.- Estos sistemas evaluativos poseen fortalezas en contraste con procesos tradicionales de evaluación. Esto coincide con otros trabajos como López-Pastor (2009), Manrique, Vallés y Gea (2012), Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009), que muestran que los sistemas de EFyC suelen ser más formativos, educativos y eficaces, a pesar de las resistencias que a veces produce el peso de la tradición.

2.- El sistema de EFyC utilizado permite avanzar hacia sistemas de “evaluación auténtica”, que ayudan a generar una fuerte relación entre teoría-práctica, así como, la adquisición de conocimientos y competencias más aplicables en situaciones reales de trabajo.

Este aspecto es destacado muy a menudo por el alumnado. Pueden encontrarse resultados similares en Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) sobre la relación entre teoría y práctica, así como la mayor utilidad y aplicabilidad práctica de las asignaturas. Por otra parte, Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), Dochy, Segers y Dierick (2002) encuentran que los sistemas de EFyC suelen generar una fuerte implicación del alumnado en su proceso de E-A y son una ayuda a la hora de adquirir de forma más efectiva las competencias profesionales.

3.- Estos sistemas aportan procesos de evaluación continua y feedback constante e inmediato, lo que favorece mucho el aprendizaje del alumnado; Hamodí y López (2012) encuentran que la EFyC es un sistema que ayuda a aprender más y mejor, mientras que Barrientos y López-Pastor (2015) hacen énfasis en su importancia y estrecha vinculación con el feedback.

Los resultados encontrados muestran diferencias significativas en algunos de los ítems entre las percepciones de los estudiantes en función del tipo de estudios que realiza (FIPEF vs. FP-TDU), siempre con valores más elevados en la FIPEF. Estas diferencias pueden responder a que el alumnado de FIPEF tiene una formación más específica sobre evaluación educativa, lo que le lleva a entender mejor los ítems y valorar mejor el sistema de evaluación formativa utilizada.

Otra posible explicación es que en la FIPEF la formación suele ser mucho más teórica y académica que en la FP-TDU, además de tener asignaturas que trabajan específicamente el tema de la evaluación educativa. En este sentido, la realización de una propuesta muy práctica y la utilización de un sistema de evaluación formativa y auténtica (Brown, 2015; Vallejo y Molina, 2014), pueden ser especialmente mejor valorados por el alumnado de FIP, dado que en la FP es más habitual trabajar con aplicaciones prácticas y sistemas de evaluación formativa. Estos resultados no se han podido contrastar con otros estudios que comparen FIP vs. FP, al no encontrar publicaciones específicas sobre el tema.

Los resultados muestran que respecto a los “*posibles inconvenientes del sistema de evaluación*” hay tres bloques de ítems, en función de las valoraciones en la escala:

a) Los ítems del primer bloque muestran grados de acuerdo altos con que este tipo de sistemas de evaluación exigen una asistencia obligatoria y activa, continuidad y un mayor esfuerzo. Estos resultados son similares a los encontrados en otros estudios. Por ejemplo, en Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) se detectaron críticas similares en el alumnado universitario cuando se aplican sistemas de EFyC en diferentes asignaturas, específicamente en la carga de trabajo y la carga organizativa que conlleva el proceso. En Fraile y Cornejo (2013), encontraron que el alumnado señala que los principales inconvenientes respondían “al mayor esfuerzo que exige”, “la constancia en el trabajo diario”, “la asistencia obligatoria” y “la participación activa”.

Por último, Silvia y López-Pastor (2015) llevan a cabo un estudio cualitativo que muestra que parte del alumnado tiene una perspectiva crítica sobre este tipo de sistemas de evaluación, tanto por las razones ya explicadas, como porque no entienden qué sentido tiene utilizar sistemas de EFyC en FIP.

b) Los ítems del segundo bloque muestran grados de acuerdo de un nivel medio en FIPEF y bajo en FP-TDU con los siguientes inconvenientes: “existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “existe una desproporción trabajo/créditos”, “el proceso de calificación es más complejo y/o poco claro y la valoración del trabajo es subjetiva”. Se trata de resultados similares a lo encontrado por Hortigüela, Pérez y Abella (2015), en un estudio con 3.618 alumnos de 17 universidades españolas que utilizan sistemas de EFyC; encontraron, por ejemplo, que más de un 70% de la muestra considera que se puede acumular mucho trabajo al final y que el trabajo es mayor debido a la dificultad para trabajar en grupo; también encuentran valoraciones medias sobre la desproporción trabajo/créditos.

c) Los ítems del tercer bloque muestran grados de acuerdo bajos en FIPEF y muy bajos en FP-TDU sobre los siguientes aspectos: “genera inseguridad, incertidumbre y dudas sobre qué hay que realizar”, “es injusto frente a otros procesos de evaluación”, “las correcciones han sido poco claras”. Por tanto, el alumnado considera que estas características no se han dado o que se han dado en un grado muy bajo. Similares resultados pueden encontrarse en el

estudio de Monreal, Cortón y Carabias (2015) y en estudios realizados en FIP (López-Pastor, González-Pascual y Barba-Martin, 2005; Zaragoza, et al., 2009).

En este apartado de posibles inconvenientes, solo aparecen diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de cada bloque: En el primer bloque (“exige continuidad”), del segundo bloque (“existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final” y “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro”) y finalmente en el tercer bloque (“las correcciones han sido poco claras”), todo en función del tipo de estudios que realiza (FIPEF vs. FP-TDU), y siempre con valores más elevados en la FIPEF. En función de las valoraciones se puede apreciar que el alumnado de FP-TDU no considera que existan inconvenientes, mientras que el alumnado de FIPEF sólo lo considera a un nivel muy bajo. La razón de por qué esta valoración es más elevada en FIPEF puede deberse a que en FP-TDU los procesos de evaluación formativa son más comunes, aunque no se encontraron antecedente al respecto.

A modo de conclusión del estudio, los resultados encontrados indican que el alumnado de FIPEF y FP-TDU muestra una valoración alta sobre las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en asignaturas especializadas en la atención a la diversidad, encontrándose coherencias entre los datos cualitativos y cuantitativos. Se detallan los efectos positivos que evidencia tener su implementación en el espacio educativo chileno, especialmente cuando no parece existir casi investigación previa sobre el tema. Desde los propios relatos del alumnado se consigna a la EFyC con fortalezas en contraste con sistemas tradicionales. Dentro de estas ventajas destaca su aplicabilidad y relación teoría/práctica, así como su presencia en el proceso de E-A a través de feedback constante e inmediato. En lo que respecta a los posibles inconvenientes de la aplicación de sistemas de EFyC en este tipo de asignaturas, el alumnado parece agruparlas en tres grandes bloques, desde las que reciben un grado de acuerdo alto o medio, hasta las que reciben una valoración tan baja que no deberían considerarse como inconvenientes. Por otra parte, los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado de FIPEF y el de FP-TDU en su percepción sobre el sistema de evaluación utilizado. A pesar de la alta valoración en ambas titulaciones, aparecen diferencias significativas en cinco ítems, siempre con

valoraciones más altas en el grupo FIP. En cambio, en lo relativo a los “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, las diferencias que aparecen siempre muestran grados de acuerdo más bajos para FP, hasta el punto de que no parecen entenderse como inconvenientes.

Las principales aportaciones de este estudio son: (1) mostrar la viabilidad del uso de sistemas de evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad en el espacio educativo chileno, tanto para el profesorado que trabaja en FP como en FIP; (2) su aplicación en asignaturas de atención a la diversidad; y, (3) comparar los efectos que estos sistemas tienen en la valoración del alumnado de FIPEF vs. FP-TDU, especialmente cuando en FP hay muy poca investigación previa sobre el tema.

Una posible línea de investigación futura sería incorporar sistemas de evaluación formativa en FP y en FIP en Educación Física, tanto para otras asignaturas del plan de estudios como en los procesos de prácticum profesional, e indagar con mayor profundidad en las percepciones de los integrantes del proceso (alumnado, profesorado, centros).

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física”. Convocatoria de noviembre de 2013 del Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016). También agradecemos el apoyo de la carrera de Técnico Deportivo del Instituto Tecnológico Regional y al Departamento de Ciencias de la Actividad física de la Universidad de los Lagos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelini, L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00282.pdf>

- Arribas, J., Manrique, J. y Tabernero, B. (2015). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 225-337. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/45724/47917>
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>
- Barrientos, E. y López-Pastor, V. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci%C3%83%C6%92%C3%82%C2%B3n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona, España: LMI.
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación

- física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11 (42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/542/54222171007/>
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18612/14550>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12 (1), 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJU_ELO_2011.pdf?sequence=1
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51-62. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930903197883#.WwXG7u4vzIU>
- Fraille, A. y Cornejo, P. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (2), 22-43. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/36/103>
- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>

- Gutiérrez, C., Pérez, P. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (2), 130-151. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella-García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 88-104. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1002/347>
- Laíz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Ágora para la educación física y el deporte*, (9), 43-56. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf
- López-Pastor, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (17), 21-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, Á., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, (106), 1-13. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- M.E.C. (2006). *Ley Orgánica de Educación*, Madrid, España.
- Manrique-Arribas, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25 (2), 389-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- Monreal, I., Cortón, M. y Carabias, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. *@ tic. revista d'innovació educativa*, (15), 38-45. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50038/5300219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nova, M., Mourelle, M y Feijóo, G. (2014). La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: X. Regos, J. Limeres, J. Seoane y M. Freitas, (Eds.),

- Fuentes documentales y recursos docentes en odontopediatría y ortodoncia* (pp. 179-185). Santiago de Compostela, España: Nino.
- Rabadán, J., Hernández, H. y Rabal, J. (2014). Evaluación de la metodología en programas de formación profesional para el empleo de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 425-445. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/193361/163261>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 200-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>
- Tabernero, B. y Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217026228014.pdf>
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia*

Universitaria, 9 (1), 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175929.pdf>

4.5 Estudio 5:(Enviada el 23 de noviembre del 2017)

Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas

Advantages and inconvenient of the implementation a formative assessment practices in Chilean university, and self-perception of acquired competencies

RESUMEN

El objetivo del estudio es analizar la percepción del alumnado sobre las competencias adquiridas, antes y después de haber utilizado un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) en una cátedra de la formación inicial del profesorado en educación física de una universidad pública chilena. Se llevó a cabo bajo diseño pretest-postest en una muestra de 25 alumnos y alumnas (23 ± 1.9). Los principales resultados muestran una valoración positiva hacia el sistema de EFyC, con medias muy altas en los ítems que hacen referencia a las ventajas del mismo, mientras que la mayoría de los posibles “inconvenientes” tienen valoraciones bajas o muy bajas; solo algunas de éstas características son vividas como posibles inconvenientes por algunos estudiantes. Además, el sistema de EFyC parece influir positivamente en la percepción de mejora en la adquisición de competencias “*Transversales*”; “*Docentes Generales*” y “*Específicas Docentes de educación Física*”.

Palabras Claves

Evaluación formativa, Evaluación Compartida, Formación Inicial del Profesorado, Auto-Percepción de Competencias, Universidad Chilena.

ABSTRACT

The objective of the study is to analyze the students' perception about the acquired competences, before and after using a system of formative and shared assessment (F&SA) in one subject of Physical Education Teacher Education (PETE) of a Chilean public university. The study was carried under the design of a pre and postest in a

sample of 25 students (23 ± 1.9). The main results show a positive appreciation of the F&SA system, with very high means in the items that refer to the advantages of the system, while most of the possible "disadvantages" have low or very low ratings; only some of these characteristics are experienced as possible disadvantages by some students. In addition to the F&SA system seems to positively influence the perception of improvement in the acquisition of "Transversal"; "General" and "in Physical Education Teaching competences".

Keywords

Formative Assessment, Co-Assessment, Pre-service Teacher Education, Skills Self-Perception, Chilean University.

INTRODUCCIÓN

Las competencias suelen relacionarse con las habilidades y destrezas necesarias para desempeñarse adecuadamente en distintos contextos. Es amplio el abanico de profesiones existentes que adoptan este concepto en sus estructuras formativas, diversifican esta finalidad y no las limitan solo a la ejecución de tareas, destacando que las competencias profesionales también se vinculan a atributos que se relacionan con el saber, saber estar y saber ser (Proyecto Tunning, 2003). Es así que surgen una serie de definiciones para el concepto de competencias, hay quienes definen a las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido” (Yániz y Villardón, 2006, p.23). Por su parte, Zabalza las define como el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (2003, p.70).

En los contextos formativos el concepto de competencias se transforma en modelo, y como nuevo paradigma educativo se muestra idóneo y efectivo para el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) actual (De Miguel, 2005). En el cambio hacía este nuevo paradigma educativo, al que muchas instituciones universitarias están transitando en estos momentos, surge una condición que, sin duda, marca la diferencia y

es que este nuevo enfoque competencial plantea una reorientación del trabajo docente en el aula, en donde la labor del profesorado se debe enfocar en los procesos de aprendizaje del alumnado, reorientando el antiguo enfoque tradicional centrado en el profesorado (Tejada, 2009), enfoque que además transforma en una instancia de instrucción el proceso de E-A (Ayala, Messing, Labbe y Obando, 2010). Es así que un modelo por competencias debe preocuparse en que el profesorado ya no está para imponer su criterio por sobre el alumnado, sino más bien debe utilizar como herramienta el diálogo con el alumnado y “conocer sus intereses, ver qué aspectos les motivan, comprobar cuáles son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula” (Barba, 2009, p.43).

De manera que ante este nuevo paradigma surgen preguntas como: ¿qué evaluamos? y ¿cómo evaluamos? Dar respuesta a estas interrogantes no es fácil, especialmente si tomamos en cuenta lo que menciona Boud et al. (2010), ya que a su juicio la evaluación es la que condiciona qué y cómo se aprende, de manera que es una condicionante importantísima en el aprendizaje del alumnado (Biggs, 2005).

Hemos realizado una búsqueda de experiencias que pudiesen dar respuesta a las preguntas planteadas, basadas en la aplicación de sistemas de evaluación que vinculen al alumnado en el proceso de E-A y que cuenten con evidencias de éxito. La búsqueda muestra la existencia de una red conformada el año 2005 por profesores universitarios de distintos países de habla hispana, denominada “red de evaluación formativa y compartida en educación superior”, que cuenta con trabajos sistemáticos y documentados en este ámbito (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Hamodi, López y López-Pastor, 2014; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016).

La red de evaluación formativa y compartida (EFyC) plantea que la EFyC tiene el potencial de insertarse en el proceso de E-A siendo un aporte, ya que estos sistemas de evaluación ayudan a que el alumno aprenda más y que el profesorado perfeccione su práctica docente (López-Pastor, 2009), dado que la evaluación formativa es “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora

y no como mero fin calificador” (López-Pastor, 2009, p.35). Además, la EFyC está inserta en el proceso de E-A, con las ventajas que esto supone. Este tipo de evaluación supone “un proceso y una oportunidad de aprendizaje y debe hacer consciente al alumnado de su nivel competencial actual, pero también debe situar al docente sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Manrique, Vallés y Gea, 2012, p.88).

Por su parte los modelos de educación por competencia suponen un vuelco de paradigma, ubicando en el centro del proceso de E-A al alumnado (Cabalín-Silva y Navarro-Hernández, 2008). Este tipo de “curricula” se implementa como obligatorio en los procesos educativos de obtención de grado en las universidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) posterior a la Declaración de Bolonia (1999). Por su parte, en el Espacio Chileno de Educación Superior (ECES), hay antecedentes de la implementación de “curricula” por competencia en el año 2005 (Hawes y Corvalán, 2005). Según Cano, las competencias: “incluyen conjuntos de conocimientos, habilidades y actitudes de carácter muy diferente, incorporando talentos o inteligencias que tradicionalmente desde los sistemas educativos reglados no se habían tenido presentes” (2008, p.3), y se alejan de “las clásicas divisiones entre asignaturas o las clasificaciones de los saberes que parecen no servir en el contexto actual” (Cano, 2008, pp.2-3). A pesar de emerger del mundo laboral, algunos autores coinciden en que las competencias tienen cabida en una visión educativa (Burnier, 2001; Díaz-Barriga, 2006; Perrenoud, 2002; Tobón, Rial, Carretero y García, 2006).

Con respecto a la evaluación de competencias, esta no solo se ocupa desde una mirada educativa cognitivista en ver como se adquieren y aplican los conocimientos, sino que también se ocupa de favorecer la construcción gradual de los aprendizajes desde una mirada constructivista (Lasnier, 2000), por lo que propone el ver “la evaluación de competencias como un planteamiento videográfico y no fotográfico. En efecto, no se trata tanto de emitir un juicio al final del trayecto como de seguir la progresión del desarrollo de competencias” (Fernández, 2010, p.16)

Al tener la evaluación consideración con el proceso y no centrarse solo en la etapa

final, cobra real importancia el alumnado en la evaluación del proceso E-A, por esto sus percepciones en cuanto al grado de dominio competencial es una variable a tener en cuenta, podemos ver que el alumnado en algunos casos es más exigente que el propio profesorado, indicando una valoración de sus estados competenciales distinta, auto valorándose en un nivel más bajo que el profesorado (Torelló, 2012), encontrándose incluso experiencias en donde el alumnado además de auto percibirse como medianamente competente, esta valoración baja a medida que avanzan en su formación (Villamizar, Becerra y Delgado, 2016).

OBJETIVO

Los objetivos de este estudio son:

- a) Conocer la valoración del alumnado para el sistema de EFyC utilizado, en la asignatura de FIPEF en una universidad pública chilena.
- b) Analizar la percepción del alumnado sobre tres tipos de competencias adquiridas: Transversales, Docentes Genéricas y Docentes Específicas de Educación Física; tanto antes como después de haber aplicado un sistema de evaluación formativa y compartida a lo largo de una cátedra de FIPEF de una universidad pública chilena.

MÉTODO

El estudio tiene un diseño pretest-postest, estableciendo el grado de relación que existe entre la percepción de competencias adquirida antes y después de implementado un sistema de EFyC en una asignatura universitaria de Formación del Profesorado de Educación Física.

3.1. Población y Muestra

El estudio se llevó a cabo con 25 alumnos y alumnas, de edades (23 ± 1.9), correspondientes al cuarto semestre de formación inicial del profesorado en educación física (FIPEF). El alumnado se encontraba cursando la cátedra “Gasto Energético y Antropometría” correspondiente a la estructura curricular de FIPEF en una universidad pública chilena.

Los datos recogidos y analizados correspondieron al segundo semestre del año 2016 (agosto-diciembre), que contó con una duración de 18 semanas.

3.2. Sistema de Evaluación Utilizado

Se consideró el sistema de EFyC, dadas las múltiples experiencias que lo consignan como ventajoso y un aporte al proceso de E-A (Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, 2008; López-Pastor, Pérez, Barba y Lorente, 2016; Martín, 2007).

El sistema de evaluación utilizado está centrado en los procesos de aprendizaje del alumnado y sirve para reforzar y orientar el esfuerzo del alumno en los aprendizajes que deben ser realizados. En la tabla 41 se explican las relaciones entre “actividades de aprendizaje”, “sistema de evaluación formativa durante el proceso de aprendizaje”, “técnicas e instrumentos de evaluación” y “peso en la calificación final de cada actividad de aprendizaje”. Dado que la experiencia se ha llevado a cabo en Chile, el sistema de calificación final respondía a una escala 0-7, en donde la aprobación se ubicaba en la nota 4.

Tabla 41

Relaciones entre actividades de aprendizaje, proceso de evaluación formativa, instrumentos utilizados y peso en la calificación final

Nº	Actividades de aprendizaje	Actividades formativa y de retroalimentación	Instrumento de evaluación	Peso en la calificación final
3	Clases teóricas dirigidas por el profesor de la cátedra	“Evaluaciones de proceso”. Retroalimentación del profesor en pruebas escritas, en interrogantes que surgen en clase, etc.	Escala de puntos al 60% exigencia	40%
1	Clases prácticas dirigidas por el alumnado, con interacción del profesor	“Evaluación integradora de proceso”. Supervisión y feedback verbal por parte del profesor, durante y al terminar la acción práctica.	Plantillas de planificación de entrenamiento	20%
1	Diseño de proyecto con exposición ante pares	“Evaluación orientada al desempeño profesional”. Se entregó retroalimentación en los horarios de atención de alumnado. Estas recomendaciones debían estar consideradas en la presentación final.	Rubrica	25%

1	Proceso reflexivo de cierre, con interacción del profesor	“Autoevaluación”. Terminada la asignatura y de manera dialogada con el profesorado se autoevalúa.	Pauta de autoevaluación	15%
----------	---	---	-------------------------	-----

Fuente: *Elaboración propia*

Como se puede ver en la tabla 41, es fundamental que todas las actividades de aprendizaje estén asociadas a procesos de EFyC, que faciliten un constante feedback entre el profesor y el alumnado, así como la oportunidad de corregir y mejorar los documentos o actividades que no lleguen al estándar mínimo establecido, además considerando lo que plantea Cabrera y Mayordomo, quienes manifiestan que el alumnado “valora que se les proporcionen directrices de lo que se espera de ellos; que se les asesore sobre cómo podrían afrontar tareas; y, en definitiva, que se les provea de consejos preventivos basados en el conocimiento que tiene el profesor” (2016, p.17).

3.3. Instrumentos de Obtención de Datos

Para conocer la valoración de parte del alumnado hacia el sistema de EFyC empleado, y determinar los efectos del mismo en la percepción de la adquisición de competencias, se les aplicó durante el semestre dos instrumentos de obtención de datos:

- El “*Cuestionario de evaluación sobre la experiencia de buena práctica*”. Se trata de un cuestionario con una escala tipo Likert de cinco grados, en donde 0= Nada; 1= Poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho, en respuesta a las afirmaciones contenidas en una serie de ítems (ver tablas de resultados 42 y 43). Dicho cuestionario ha sido previamente validado (Castejón-Oliva, Pastor y Palacios, 2015), presentando un coeficiente de .84 Alpha de Cronbach para toda la escala. En el presente estudio el análisis se centró en los ítems y variables que dan respuesta a los siguientes factores:

- a) Ventajas del sistema de evaluación (18 ítems; nº11.x).
- b) Posibles desventajas del sistema de evaluación (13 ítems; nº12.x)

- Una “*Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes*”, que cuenta con una escala tipo Likert de cuatro grados, en donde 1= Nada; 2= Poco; 3= Bastante y 4= Mucho, para responder a los ítems (ver tablas de resultados 44, 45 y 46) contenidos en los tres bloques que componían el instrumento, que son las siguientes:

- a) Bloque I: Competencias Transversales que ha de adquirir un estudiante universitario (14 ítems; BI.x).
- b) Bloque II: Competencias Docentes (17 ítems; BII.x).
- c) Bloque III: Competencias Específicas Docentes de Educación Física (14 ítems; BIII.x).

Esta escala ha sido previamente validada por Salcines-Talledo, Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez (2017). Se ha llevado a cabo un análisis factorial confirmatorio con el que se ha comprobado la validez de constructo del cuestionario. Para dicho análisis se utilizó una rotación varimax que identificó tres componentes, tal y como se estableció teóricamente, los cuáles explican un 72% de la varianza. Además, se ha determinado la consistencia interna del cuestionario a través del análisis de la fiabilidad mediante la prueba Alpha de Cronbach. Dicha prueba se ha realizado tanto para el cuestionario global (.992), eliminando los ítems identificativos, como para cada una de los tres grandes bloques por separado (.962, .896 y .982 respectivamente). Estos resultados muestran una alta fiabilidad de la herramienta.

3.4. Análisis Estadísticos y de Datos

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva, analizando las percepciones del alumnado en cada variable del “*Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica*”, por medio de la media aritmética (M) y la desviación típica ($dt.$). Además se utilizó el análisis de diferencia de medias entre las percepciones del alumnado en la “*Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes*” entre el pretest y el postest aplicado al alumnado; para esto se utilizó estadística inferencial, con la prueba de U de Mann-Whitney (U), en un nivel de significación de $p \leq .05$.

RESULTADOS

4.1. Evaluación del Sistema de EFyC de la Asignatura

En la tabla 42 se presenta el grado de acuerdo a una serie de afirmaciones que se refieren al primer factor “*ventajas del sistema de evaluación*” del “*Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica*”

Tabla 42

Medias y dt. en las afirmaciones del factor “ventajas del sistema de evaluación”

Preguntas	M	dt.
11. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:		
11.1. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3.52	.51
11.2. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	3.64	1.04
11.3. Esta centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3.36	.49
11.4. El estudiante realiza un aprendizaje activo	3.40	.58
11.5. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3.20	.58
11.6. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	3.00	.71
11.7. La calificación es más justa	3.28	.61
11.8. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	2.96	.61
11.9. Permite aprendizajes funcionales	3.24	.60
11.10. Permite aprendizajes significativos	3.32	.63
11.11. Se aprende mucho mas	3.40	.58
11.12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	3.32	.63
11.13. Hay interrelación entre teoría y practica	3.44	.71
11.14. Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	3.48	.59
11.15. Hay retroalimentación en documentos y actividades	3.28	.79
11.16. Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	2.88	.88
11.17. Se da un seguimiento mas individualizado	2.52	.77
11.18. Requiere más responsabilidad	3.20	.71

Fuente: *Elaboración propia*

Como podemos ver en la tabla 42, las afirmaciones que se presentan como “ventajas del sistema de evaluación” manifiestan un grado de acuerdo muy alto, que se ubica entre “bastante” y “mucho”. Por tanto se puede establecer que a juicio del alumnado hubo presencia de evaluación formativa y a su vez esta es considerada como ventajosa, destacando las afirmaciones “ofrece alternativas a todos los estudiantes” y “hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación” que obtuvieron las valoraciones más altas (3.52 y 3.64 sobre 4, respectivamente), con lo que se refuerza desde la percepción del alumnado y las ventajas que tiene para su aprendizaje desarrollar este tipo de sistemas de evaluación (ver tabla 42).

En la tabla 43 presentaremos el grado de acuerdo para las afirmaciones correspondientes al factor “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”.

Tabla 43

Medias y dt. a las afirmaciones del factor “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”

Preguntas	M	dt.
12. Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:		
12.1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3.40	.58
12.2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2.52	.92
12.3. Exige continuidad	3.28	.74
12.4. Hay que comprenderlo previamente	2.96	.61
12.5. Exige un mayor esfuerzo	3.04	.79
12.6. Existe dificultad para trabajar en grupo	1.96	1.14
12.7. Se puede acumular mucho trabajo al final	2.16	1.07
12.8. Existe una desproporción trabajo/créditos	2.20	1.26
12.9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1.68	1.11
12.10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	1.84	1.07
12.11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.44	1.26
12.12. Las correcciones han sido poco claras	1.36	1.11
12.13. La valoración del trabajo es subjetiva	1.96	1.17

Fuente: *Elaboración propia*

En la tabla 43 se puede apreciar que existen dos bloques de ítems que se agrupan en función de las percepciones del alumnado. Por un lado encontramos valoraciones medias y altas para las afirmaciones que responden a la asistencia, la comprensión previa del sistema de evaluación, la continuidad exigida, el esfuerzo que requiere, el trabajo que se puede acumular al final y la desproporción trabajo/créditos; en estos aspectos la valoración del alumnado se encuentra en un nivel medio/alto (2.52-3.40 sobre 4). Por otro lado nos encontramos con un bloque de inconvenientes que desde la perspectiva del alumnado se dan entre nada y poco (1.36-1.96 sobre 4), como: La dificultad para trabajar en grupo, la complejidad y poco claro del sistema de evaluación, la inseguridad e incertidumbre sobre lo que hay que realizar, la injusticia frente a otros tipos de evaluación, lo poco claro de las correcciones y la valoración subjetiva de los trabajos.

4.2. Autopercepción de Competencias del Alumnado

En las siguientes tablas presentaremos los resultados obtenidos sobre la autopercepción de competencia por parte del alumnado, tanto antes como después de la experiencia de EFyC, que se obtienen de la aplicación de la “*Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes*”. Lo hemos organizado en función de los tres bloques de competencias analizados. En la tabla 44 pueden observarse las

percepciones del alumnado para el bloque I, correspondiente a las “*Competencias Transversales*”.

Tabla 44

Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest en las afirmaciones correspondientes a las competencias transversales que ha de adquirir un estudiante universitario

Ítems	<i>M</i> pre-t	<i>dt.</i>	<i>M</i> post-t	<i>dt.</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
BL.1. Analizar y sintetizar	2.74	.62	3.00	.60	207.5	.149
BL.2. Organizar y planificar	2.61	.50	3.09	.67	165	.013*
BL.3. Comunicarse de forma oral y escrita en lengua nativa	2.74	.69	3.13	.69	186.5	.062
BL.4. Comunicarse gestual y corporalmente	3.09	.60	2.91	.51	225.5	.290
BL.5. Conocer una lengua extranjera	2.26	.62	1.78	.67	170.5	.018*
BL.6. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio	3.00	.67	2.96	.71	255.5	.827
BL.7. Trabajar en equipo	3.52	.59	3.57	.59	253.5	.780
BL.8. Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales (empatía, asertividad, respeto y escucha)	3.61	.50	3.48	.59	237	.485
BL.9. Desarrollar habilidades intrapersonales (autoestima, motivación y confianza en uno mismo)	3.48	.51	3.43	.59	258.5	.880
BL.10. Razonar de forma crítica y reflexiva	3.17	.49	3.17	.58	262.5	.957
BL.11. Desarrollar un compromiso ético	3.35	.57	3.17	.78	236.5	.499
BL.12. Desarrollar un aprendizaje autónomo	3.00	.67	3.30	.56	201.5	.116
BL.13. Adaptarse a situaciones nuevas	3.09	.60	3.30	.47	217.5	.209
BL.14. Desarrollar la creatividad	3.22	.60	3.30	.56	246	.637

Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados nos muestran que la percepción del alumnado se encuentra en un nivel alto (entre bastante y mucho) al inicio y termino de la cátedra, salvo en un ítem (conocer una lengua extranjera con un 1.78 en el postest), a su vez se puede apreciar una buena valoración a la experiencia de EFyC como aporte a la adquisición de competencias transversales dada la valoración por sobre el pretest que se le da a siete ítems del primer bloque del cuestionario “*Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes*”, en donde también se deja ver que la experiencia de EFyC no aportó en la adquisición de las competencias contenidas en los ítems (1, 5, 6, 8, 9 y 11), en ellos la valoración posterior a la experiencia de EFyC fue más baja. Finalmente se puede apreciar que solo existen dos ítems que se pueden considerar estadísticamente significativos, por lo que a juicio del alumnado podemos afirmar que el sistema de evaluación fue un aporte en

lo que respecta a “organizar y planificar”, sin embargo no apporto al alumnado a “conocer una lengua extranjera”.

En la Tabla 45 presentamos los resultados de las percepciones del alumnado a los ítems correspondientes a las “*Competencias Docentes Generales*”.

Tabla 45

Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest de las afirmaciones correspondientes a las competencias docentes generales

Ítems	<i>M</i> pre-t	<i>dt.</i>	<i>M</i> post-t	<i>dt.</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
BII.1. Conocer las características organizativas de los centros educativos	2.22	.42	2.52	.67	202	.094
BII.2. Elaborar propuestas de cambio de la realidad educativa	2.35	.65	2.61	.84	211.5	.204
BII.3. Diseñar situaciones de aprendizaje	2.65	.49	2.96	.56	196	.067
BII.4. Animar situaciones de aprendizaje	2.78	.42	2.96	.64	228.5	.328
BII.5. Gestionar la progresión de los aprendizajes	2.43	.51	2.87	.46	156	.005*
BII.6. Diseñar estrategias de atención a la diversidad	2.39	.66	2.70	.76	203	.139
BII.7. Poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	2.39	.58	2.87	.87	179.5	.044*
BII.8. Implicar al alumnado en su aprendizaje	2.65	.49	2.96	.71	192.5	.060*
BII.9. Implicar al alumnado en la vida del centro	2.39	.58	2.87	.55	160	.009
BII.10. Participar en la gestión del centro	2.43	.59	2.65	.57	220	.267
BII.11. Informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a	2.74	.75	2.22	.80	171	.027*
BII.12. Implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a	2.70	.76	2.17	.78	170.5	.026*
BII.13. Implicar a las familias en la vida del centro	2.61	.72	2.22	.74	196.5	.104
BII.14. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	2.61	.78	2.96	.56	192,5	.079
BII.15. Atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)	2.65	.57	3,09	.67	174.5	.026*
BII.16. Desarrollar procesos de innovación educativa en el aula	2.57	.66	3.00	.60	177	.029*
BII.17. Poner en marcha procesos de investigación en el aula	2.35	.57	3.17	.65	105	.000*

Fuente: *Elaboración propia*

Podemos apreciar que la mayoría de los ítems recibieron valoraciones medias y altas (entre 2.22 y 2.09 en una escala 1-4) tanto previo como posterior al sistema de EFyC empleado en la cátedra.

También se puede apreciar que para los ítems (5, 7, 8, 11, 12, 15 y 16), existieron diferencias significativas entre pretest y el postest. Estos ítems se dividen en dos grupos. En

el primer grupo están los ítems que dejan ver un aporte significativo de la experiencia de EFyC en la adquisición de competencias docentes; por ejemplo, acá encontramos que a juicio del alumnado que el sistema de evaluación utilizado les aportó en la “gestión y progresión de los aprendizajes”, “poner en práctica estrategias de atención a la diversidad”, “implicar al alumnado en su aprendizaje”, “atender al propio desarrollo profesional docente”, “desarrollar procesos de innovación educativa en el aula” y “poner en marcha procesos de investigación en el aula”. Por otro lado, en el segundo grupo encontramos dos ítems que arrojaron diferencias significativas al analizar la diferencia de medias entre el pretest y el postest; son los ítems: “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a” y “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a”, en estos dos ítems las valoraciones fueron significativamente más bajas en el postest.

En la Tabla 46 pueden verse los resultados de las percepciones del alumnado en lo que respecta a las “*Competencias Específicas Docentes de Educación Física*” y las diferencias de medias entre el pretest y el postest.

Tabla 46

Medias, dt. y diferencia de medias entre el pre vs. postest de las afirmaciones correspondientes a las competencias específicas docentes de educación física

Ítems	<i>M</i> pre-t	<i>dt.</i>	<i>M</i> post-t	<i>dt.</i>	<i>U</i>	<i>Sig.</i>
BIII.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas en el área de Educación Física	2.57	.59	2.87	.55	192.5	.069
BIII.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a la actividad física y el deporte con atención a las necesidades específicas de apoyo educativo	2.65	.57	2.87	.55	213.5	.187
BIII.3. Conocer y promover las diferentes manifestaciones motrices que forman parte de la cultura tradicional	2.70	.56	2.78	.42	239	.484
BIII.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor	2.61	.66	3.00	.60	179	.036*
BIII.5. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo situaciones motrices orientadas al desarrollo y perfeccionamiento de las habilidades motrices	2.83	.39	3.05	.58	205.5	.151
BIII.6. Conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural	2.48	.51	3.04	.64	145	.003*
BIII.7. Saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza	3.17	.58	2.65	.98	183	.053*
BIII.8. Conocer los fundamentos básicos de la iniciación	2.91	.73	2.83	.72	254	.799

deportiva escolar y diseñar tareas específicas para utilizarlos en el ámbito de la enseñanza						
BIII.9. Identificar los riesgos que se derivan para la salud de la práctica de actividades físicas inadecuadas	3.09	.60	3.35	.65	205.5	.143
BIII.10. Diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular	2.96	.56	3.30	.56	187	.043*
BIII.11. Saber aplicar los fundamentos (técnicas) de las actividades físicas en el medio natural	2.91	.60	3.09	.67	227.5	.351
BIII.12. Saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física	2.87	.63	3.43	.66	148	.005*
BIII.13. Tener capacidad de reflexión sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje y las distintas metodologías dentro de las clases de Educación Física	2.87	.55	3.17	.83	193.5	.081
BIII.14. Analizar y comunicar, de manera crítica y fundamentada, el valor de la actividad física y el deporte y sus posibilidades de contribuir al desarrollo y bienestar de las personas	3.00	.67	3.13	.76	231	.410

Fuente: elaboración propia

Podemos apreciar que la mayoría de los ítems recibieron valoraciones altas (entre 2.48 y 3.43 en una escala 1-4), tanto previo como posterior al sistema de EFyC empleado en la cátedra. Por otra parte los resultados dejan ver que, al igual que en el bloque anterior, las diferencias significativas se dividen en dos grupos: (1) los que muestran valores significativamente más altos en el postest (ítems 4, 6, 10 y 12), que hacen referencia a: “conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor”, “conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural”, “diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular”, “saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física”, (2) los que muestran valores significativamente más altos en el pretest (ítem 7), que hace referencia a: “saber utilizar el juego como recurso didáctico y como contenido de enseñanza”.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran que el alumnado valora muy positivamente el sistema de EFyC utilizado, dado que se encuentran valores muy altos en las “ventajas” de este tipo de evaluación. Estos resultados se muestran coincidentes con estudios previos sobre la temática, tanto en el contexto de la universidad chilena (Gallardo-Fuentes y Carter-

Thuillier, 2016), como en la universidad española (Atienza, Valencia-Peris, Marts-García, López-Pastor y Devís-Devís, 2016; Hortigüela, Abella y Pérez-Puello, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Las valoraciones más altas hacen referencia a las siguientes características: “ofrece alternativas a todos los estudiantes” y “hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación”. Estos resultados concuerdan con los encontrados por otros estudios sobre la temática, en los que se defiende que la EFyC ayuda a lograr una mayor implicación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje (Angelini, 2016; Atienza et al., 2016; Hortigüela et al., 2015; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011; Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique, 2009), así también podemos ver que se cumple con una característica (“la participación del alumnado”) que estudios evidencian como importantísima en los procesos de evaluación en la universidad (Benito, Villaverde, Hortigüela y Abella, 2016).

Con respecto a los “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, los resultados muestran dos grupos claramente diferentes. Por un lado, existe un bloque de ítems que alcanza valores medios/altos (2.52-3.40 sobre 4); son los que hacen referencia a temas como: asistencia continua, comprensión previa, continuidad del sistema de evaluación, esfuerzo que exige, trabajo que se puede acumular al final y desproporción trabajo/créditos. Más que inconvenientes, se podría considerar que son características que debe tener todo sistema de EFyC que se base en el aprendizaje y evaluación continua (López-Pastor, 2009); aunque pueden encontrarse diferentes estudios que muestran este tipo de resistencias, como el de Fraile y Cornejo (2013), en el que más del 90% de los participantes indicó que el sistema de EFyC implementado presentaba como inconveniente “la asistencia obligatoria”, “la participación activa” y “el mayor esfuerzo que exige”. Por otra parte, en referencia a la “comprensión previa”, el estudio de Zaragoza, Luis-Pascual y Manrique (2009) muestra que el 87% del alumnado manifiesta falta de costumbre ante este tipo de evaluación, sintiéndose perdidos e incómodos; además, en el estudio de Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015) el alumnado indicaba como inconveniente el trabajo acumulado al final del proceso. También se encuentran percepciones de mayor esfuerzo y exigencia tras la aplicación de sistemas de EFyC en otros estudios, como en el de Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella (2015), que en una

muestra de 3.618 estudiantes el 50% encontró una desproporción trabajo/créditos. Por otro lado, también pueden encontrarse varios estudios que revisan numerosas experiencias de EFyC en la universidad, con muestras grandes, que parecen indicar que los datos empíricos sobre la carga de trabajo que supone para el alumnado un sistema de EFyC suelen estar dentro de los márgenes que establecen los créditos oficiales ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) para el trabajo no presencial que hay que realizar en cada asignatura (López-Pastor, Pintor, Muros y Webb, 2013; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014); también otros estudios dejan ver que esta percepción no es tan cierta ya que en la mayoría de los casos la carga de trabajo está dentro de lo considerado en las horas de los ECTS (Atienza et al., 2016; Julián, Zaragoza, Castejón-Oliva y López-Pastor, 2010; Manrique et al., 2012), por lo que otra cosa es que lo viva como inconvenientes el alumnado acostumbrado a sólo ir a clase durante tres meses y limitarse a estudiar mucho en las últimas semanas anteriores al examen.

Por otro lado, existe otro bloque de ítems que alcanza valores bajos (1.36-1.96 sobre 4), lo que indica que consideran que ocurren entre nada y poco. Son los que hacen referencia a temas como: “la dificultad para trabajar en grupo”, “la complejidad y falta de claridad del sistema de evaluación”, “la inseguridad e incertidumbre sobre lo que hay que realizar”, “la injusticia frente a otros tipos de evaluación”, “la poca claridad en las correcciones y la valoración subjetiva de los trabajos”. Hemos encontrado datos similares pero que presentan variaciones en las percepciones de alumnado con diferente avance curricular, como el estudio de Hortigüela et al., (2015) donde el 45.2% del alumnado de cursos iniciales considera que existe inseguridad e incertidumbre al enfrentarse a sistemas de EFyC, mientras que solo el 2.2% del alumnado de cursos finales cree en la existencia de esta inseguridad e incertidumbre; eso sí, ambos grupos valoran el sistema de EFyC como altamente clarificador en sus correcciones. Por otra parte también hemos encontrado estudios que contrastan con nuestros resultados (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Manrique et al., 2012; Zaragoza et al., 2009), presentando altas valoraciones a este tipo de ítems; muchas veces estas responden a resistencias del alumnado que está acostumbrado a un modelo tradicional y que lo prefiere, dado que supone una menor carga

de trabajo y una mayor libertad a lo largo de los tres primeros meses de cada cuatrimestre (López, 2009). En todo caso, estas percepciones no se ven como reales inconvenientes, sino como elementos propios de un sistema de EFyC, considerándose además estudios en los que la elevada carga y esfuerzo se ve recompensada con un mayor aprendizaje y rendimiento académico (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Romero-Martín et al., 2014). Por otra parte, también hay estudios que plantean que la EFyC podría ayudar en la implicación del alumnado en proceso E-A (Hortigüela, Pérez-Pueyo y López-Pastor, 2015), y esta implicación puede ser mayor cuando el alumnado participa más veces de sistemas de EFyC (López-Pastor, 2009), así también hay experiencias que muestran mejoras en la independencia y conciencia del alumnado sobre su propio aprendizaje (Senye-Mir, Arumí-Prat, Pla-Campas y Ramírez, 2016; Zaragoza et al., 2009), encontrándose incluso casos en que el alumnado que se ve involucrado en procesos de EFyC con criterios claros desde el comienzo, e identifican al sistema de evaluación como generador de aprendizaje con una alta valoración, independiente de la calificación que este sistema les entregue (Espinoza, 2013).

En referencia a la autopercepción de competencias por parte del alumnado, hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas entre medias del pre y postest. Las diferencias más elevadas se encuentran tras la implementación del sistema de EFyC en las *Competencias Transversales*, especialmente en la denominada capacidad de “organizar y planificar”, en esta misma línea encontramos coincidencia con el estudio de Silva y López-Pastor (2015), donde el alumnado en su totalidad indica que la EFyC ayuda a la capacidad de organización, así como con la experiencia desarrollada en la Universidad Autónoma de Barcelona, en donde tras la aplicación de Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) el alumnado manifestó una percepción alta para la competencia de “organización” terminada la experiencia (Martínez-Mínguez, 2016). Esto a su vez se ve reafirmado en un libro recientemente publicado y que recopila una serie de experiencias de EFyC en todas las etapas formativas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En lo relativo a las *Competencias Docentes Generales*, hemos encontrado diferencias de medias significativas más elevadas para el postest en las competencias:

“gestionar la progresión de los aprendizajes”, “poner en práctica estrategias de atención a la diversidad”, “implicar al alumnado en su aprendizaje”, “atender al propio desarrollo profesional docente (autoevaluación, lecturas, cursos, jornadas, congresos, redes de trabajo)”, “desarrollar procesos de innovación educativa en el aula” y “poner en marcha procesos de investigación en el aula”; a este respecto, diferentes estudios parecen encontrar mejoras similares en competencias de este tipo tras la aplicación de sistemas de EFyC (López-Pastor, 2011; Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y López-Pastor, 2009; Ureña-Ortín y Ruiz-Lara, 2012); además, nuestros resultados se alinean con la finalidad de este tipo de sistemas de evaluación, ya que López-Pastor (2009) afirma que los sistemas de EFyC ayudan a perfeccionar la práctica docente y, por ende, las competencias comprometidas en la misma.

Por otra parte, en las *Competencias Específicas Docentes de Educación Física*, las diferencias entre medias significativas más elevadas son las que hacen referencia a: “conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos, de maduración evolutiva y el desarrollo psicomotor”, “conocer los elementos y fundamentos de la expresión corporal y la comunicación no verbal y su valor formativo y cultural”, “diseñar un plan de hábitos de vida saludable (higiene y alimentación) y de práctica de actividad física regular” y “saber utilizar diferentes instrumentos de evaluación en el área de Educación Física”. En este sentido, el estudio de Buscá, Pintor, Martínez y Peire (2010), que revisa los resultados de 34 casos que aplicaron sistemas de EFyC en docencia universitaria destaca la vinculación que existe entre la utilización de sistemas de EFyC con el desarrollo de competencias profesionales; también pueden encontrarse resultados similares en algunos estudios recientes (Hortigüela et al., 2015; Hortigüela, Abella, Delgado y Austin, 2016), que encuentran que el alumnado suele tener una valoración positiva y elevada tras la aplicación de sistemas de EFyC, tanto en la percepción de competencias docentes adquirida, como en su percepción de aprendizaje.

Los resultados muestran que las principales ventajas encontradas tras la utilización de un sistema de EFyC en una cátedra de FIPEF de una universidad pública chilena son las siguientes: (a) El alumnado entrega una positiva valoración al sistema de EFyC que se

implementó durante la asignatura; y (b) El sistema de EFyC influyó positivamente en la percepción de mejora en la adquisición de competencias “*Transversales*”; “*Docentes Generales*” y “*Específicas Docentes de Educación Física*”.

Se comprueba que algunas de las características de este tipo de sistemas de evaluación como lo son “la asistencia continua”; “el trabajo que se puede acumular”; “la desproporción trabajo/créditos”, son vividas como inconvenientes por algunos estudiantes, pero que, en cambio, para la mayoría del alumnado los inconvenientes reales son escasos y este tipo de sistemas de evaluación se presenta como idóneo en los contextos educativos actuales. Por otra parte, la percepción de desproporción entre trabajo/créditos y carga acumulada parece estar más relacionada con la comparación con sistemas de evaluación tradicional que con las horas reales que el alumnado debe dedicar según los créditos oficiales de cada asignatura.

El estudio puede ser un aporte para el profesorado de FIPEF que dicta cátedra en Chile bajo un modelo competencial, dado que analiza un sistema de evaluación que se presenta como adecuado para la percepción de adquisición de competencias y es altamente valorado por el alumnado. Las limitaciones del estudio corresponden al hecho de que la muestra es pequeña y presenta la realidad solo de una asignatura que sí utiliza sistema de EFyC, sin la posibilidad de contraste con una asignatura que no implementa este sistema de evaluación.

En prospectiva futura sería de gran ayuda experimentar sistemas de EFyC en otras asignaturas de FIPEF de la misma universidad pública en la que se llevó a cabo el estudio, comprobando los resultados obtenidos. Otra línea de trabajo, compatible con la primera, sería aplicar este tipo de estudios en otras universidades chilenas y analizar los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angelini, L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21.

Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00282.pdf>

Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22 (4), 1033-1048. Recuperado de

<http://search.proquest.com/openview/f3afdbfb792d0954c4dc3fbf55082dc0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2038866>

Ayala, R., Messing, H., Labbé, C., y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>

Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732280008/>

Benito, V., Villaverde, V., Hortigüela, D. y Abella-García, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1 (1), 9-24. Recuperado de <http://cuhso.cl/index.php/educadi/article/view/943/URL%20remota>

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* Madrid, España: Narcea.

Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney, Australia: Learning and Teaching Council.

Burnier, S. (2001). Pedagogia das competências: Conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do Senac*, 27 (3), 49-60. Recuperado de <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec272e.htm>

- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4674/4031>
- Cabalín-Silva, D. y Navarro-Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022008000400017&script=sci_arttext
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona, España: LMI.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15189/1/rev123COL1.pdf>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11 (42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/542/54222171007/>
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16-27. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30248642/2005-02->

[16.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527111025
&Signature=3f%2FkcxTbgoRnbZVn4sRWHGTv1gk%3D&response-content-
disposition=inline%3B%20filename%3DCambio_de_paradigma_metodologico_en
la_E.pdf](https://www.researchgate.net/publication/311111025/figure/fig/1/figure-pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527111025&Signature=3f%2FkcxTbgoRnbZVn4sRWHGTv1gk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCambio_de_paradigma_metodologico_en_la_E.pdf)

Declaration, Bolonia (1999). “The European Higher Education Area”, *joint declaration of the European Ministers of Education*, convened in Bologna, 19. Recuperado de https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002>

Espinoza, M. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 243-255. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44240/41802>

Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-35. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf#page=11

Fraile, A. y Cornejo, P. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (2), 22-43. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/36/103>

Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>

- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V. y Pérez-Puello, Á. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 1-31. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5417>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V., Delgado, V. y Austin, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2 (1), 20-42. Recuperado de <http://portals3.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/582/576>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella-García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 88-104. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1002/347>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (19), 1-5. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME6.pdf
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de*

- Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 218-233.
Recuperado de [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm)
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Canadá: Guérin.
- López-Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159-173. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6185>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- López-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal*

- of Further and Higher Education*, 37 (29), 163-180. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2011.644780>
- Manrique-Arribas, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25 (2), 389-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242-250. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42719/25484>
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Edición, Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe. Informe final*, Bilbao, Ewspaña: Universidad de Deusto.
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. y Castejón-Oliva, F. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (2), 310-341. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.918818>

- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2017). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del Profesorado*, (en prensa).
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L. y López-Pastor, V. (coord.) (2009). *La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*, Almería, España: Universidad de Almería.
- Senye-Mir, A., Arumí-Prat, J., Pla-Campas, G. y Ramírez, E. (2016). Effects of Formative Assessment on the Learning-to-learn Skills of Teacher Training Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 196-201. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816309557>
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? @tic. *revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.vpdf>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109>
- Ureña-Ortín, N. y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria.

- Psychology, Society & Education*, 4 (1), 29-44. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/552>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>
- Villamizar, G., Becerra, D. y Delgado, A. (2016). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 151-167. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/39>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, España: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175929.pdf>

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES, UTILIDAD RESULTADOS DE TESIS Y PROSPECTIVA

5.1. CONCLUSIONES

La compilación posee una alta relación temática entre sus artículos y de manera conjunta permiten cumplimentar y reforzar el logro del objeto de estudio: “Conocer si en la Formación Inicial del Profesorado que se lleva a cabo en la Universidad de los Lagos se están utilizando sistemas de EFyC y, en caso positivo, analizar sus efectos en los procesos de aprendizaje del alumnado”.

Las conclusiones globales que se desprenden de esta tesis doctoral muestran que desde la percepción del alumnado sí se están llevando a cabo sistemas de EFyC en la FIPEF de la universidad chilena. El alumnado también considera que la aplicación de sistemas de EFyC tiene más ventajas que desventajas. Aunque hay una significativa diferencia entre la percepción del alumnado, egresados y profesores en cuanto a los instrumentos que se utilizan, acentuándose un predominio en la utilización de instrumentos de evaluación que no involucran al alumnado en dicho proceso evaluativo.

Un hallazgo de las investigaciones fue la alta valoración hacia los sistemas de EFyC implementados por parte del alumnado que participó de las intervenciones. Esto se puede apreciar en los análisis cuantitativos realizados, y deja ver que los sistemas de EFyC presentan ventajas tras su aplicación. Al indagar en los propios relatos de los participantes, estos destacan el hecho de que la EFyC posee ventajas, en contraste a sistemas tradicionales de evaluación. Por ejemplo se destaca la EFyC dada su aplicabilidad, la mejor relación teoría/práctica que ofrece y su presencia en el proceso E-A a través del feedback constante.

Por otra parte, las desventajas suelen referirse principalmente a aspectos como la continuidad en la asistencia, comprensión previa del sistema de evaluación, mayor esfuerzo y las exigencias que la implementación de sistemas de EFyC suponen. Estos resultados suelen encontrarse en realidades en las que se implementan sistemas de EFyC; sin embargo, deberían considerarse más bien como características propias de este tipo de sistemas evaluativos.

También se pudo advertir que la aplicación de sistemas de EFyC en FIP influye positivamente en la percepción de mejora en la adquisición de competencias. Al analizar la percepción de competencias adquiridas, con un diseño pretest y postest, se detectó una percepción más elevada en el postest para los grupos en que se utilizaron sistemas de EFyC.

La percepción de adquisición de competencia aumentó en el postest, esto se dio en los tres tipos de competencias (“*Competencias Transversales*”; “*Competencias Docentes Generales*”; “*Competencias Específicas Docentes de Educación Física*”).

Las excepciones (percepciones más bajas) se presentaron en competencias muy concretas, dada su naturaleza y temática. Por ejemplo, competencias como: “implicar al alumnado en la vida del centro”; “participar en la gestión del centro”; “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a”; “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a” e “implicar a las familias en la vida del centro”, no fueron trabajadas durante el desarrollo de la asignatura.

A continuación se presentan las conclusiones correspondientes a los estudios que componen la tesis doctoral:

5.1.1. Primer Estudio: La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile.

El alumnado encuentra que el sistema de EFyC posee más ventajas, esto se puede comprobar en la información recabada durante la experiencia. Las desventajas arrojan valores altos que podrían catalogarse como inconvenientes en torno a la carga de trabajo y a las exigencias del sistema. En las entrevistas pueden encontrar variados comentarios positivos en torno a la experiencia, sin datos que nos permitieran detectar desventajas. Esto último no coincide con otros estudios, que sí han logrado detectar algunas desventajas. De manera que se destaca nuevamente el hecho de una valoración positiva a la interacción constante que se produjera gracias al feedback.

5.1.2. Segundo Estudio: ¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad.

Los resultados muestran que sí se están llevando a cabo sistemas de EFyC en la FIPEF en la universidad chilena en que se realiza el estudio. En lo referente a los procedimientos e instrumentos más utilizados, aparecen diferencias significativas de

percepción entre los colectivos involucrados (alumnado, egresados y profesorado), y un predominio en el uso de instrumentos que no involucran al alumnado en la evaluación, por lo que parece quedar mucho camino que recorrer en lo que respecta a la implicación del alumnado en el proceso evaluativo (autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida).

5.1.3. Tercer Estudio: Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en FIP.

Los resultados muestran que el alumnado de los dos grupos (a) Titulación Maestro, Grado en Educación Infantil (MGEDI); y, (b) Plan de Estudios Conjunto de Educación Primaria y Educación Infantil (PECEPI), considera que los sistemas de EFyC presentan considerables ventajas. En pocos ítems el alumnado manifiesta la existencia de “desventajas”, que se refirieron principalmente a aspectos como la continuidad en la asistencia, comprensión previa del sistema de evaluación, mayor esfuerzo, etc.; que más bien deberían considerarse características propias de todo sistema de EFyC.

Con respecto a la autopercepción de competencias profesionales adquiridas durante una asignatura que utiliza un sistema de EFyC en FIP, los resultados indican valores elevados en la tres escalas de competencias (“Transversales”, “Docentes Generales” y “Docentes Específicas de Educación Física”). Aparecen algunas excepciones en competencias muy concretas dentro cada una de las escalas (“conocer una lengua extranjera”, “utilizar las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito de estudio”, “implicar al alumnado en la vida del centro”, “participar en la gestión del centro educativo”, “informar a las familias sobre la evolución de su hijo/a”, “implicar a las familias en el aprendizaje de su hijo/a”, “implicar a las familias en la vida del centro” y “diseñar un plan de hábitos de vida saludable y de práctica de actividad física regular”); competencias que, por las características propias de la asignatura, realmente han sido muy poco o nada trabajadas durante el desarrollo de la misma. Los resultados a su vez, indican claramente que la única escala que muestra puntuaciones más altas en el postest es la de autopercepción de competencia docente específica en Educación Física, que es la escala que obtiene puntuaciones más altas a nivel global.

5.1.4. Cuarto Estudio: Evaluación formativa en asignaturas de atención a la diversidad. Percepción del alumnado de Educación Física.

Los resultados encontrados indican que el alumnado de FIPEF y FP-TDU muestra una valoración alta sobre las ventajas que tiene la utilización de sistemas de EFyC en asignaturas especializadas en la atención a la diversidad, encontrándose coherencia entre los datos cualitativos y cuantitativos. Se detallan los efectos positivos que evidencia tener su implementación en el espacio educativo chileno, especialmente cuando no parece existir investigación previa sobre el tema. Los propios relatos del alumnado consideran que la EFyC tiene fortalezas respecto a los sistemas tradicionales. Dentro de estas ventajas destaca su aplicabilidad y relación teoría/práctica, así como su presencia en el proceso de E-A a través de feedback constante e inmediato.

En lo que respecta a los posibles inconvenientes de la aplicación de sistemas de EFyC en este tipo de asignaturas, el alumnado parece agruparlas en tres grandes bloques: (a) El primer bloque contiene los ítems que recibieran altas valoraciones, lo que indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación: “exige una asistencia obligatoria y activa”, “exige continuidad” y “exige un mayor esfuerzo”; (b) El segundo bloque contiene los ítems con las valoraciones medio/bajas, lo que indica que el alumnado considera que este tipo de sistemas de evaluación implican un nivel medio o bajo de los siguientes inconvenientes: “existe dificultad para trabajar en grupo”, “se puede acumular mucho trabajo al final”, “existe una desproporción trabajo/créditos”, “el proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro” y “la valoración del trabajo es subjetiva”; (c) El tercer bloque con los ítems que recibieran valoraciones bajas y muy bajas, indicando que el alumnado considera que no se dan (o muy poco) inconvenientes como: “genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar”, “es injusto frente a otros procesos de evaluación” y “las correcciones han sido poco claras”.

Por otra parte, los resultados muestran diferencias significativas entre el alumnado de FIPEF y el de FP-TDU en su percepción sobre el sistema de evaluación utilizado. A pesar de la alta valoración en ambas titulaciones, aparecen diferencias significativas en cinco ítems, siempre con valoraciones más altas en el grupo FIP. En cambio, en lo relativo a los “posibles inconvenientes del sistema de evaluación”, las diferencias siempre muestran

grados de acuerdo más bajos para FP-TDU, hasta el punto de que no parecen entenderse como inconvenientes.

5.1.5. Quinto Estudio: Ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la universidad chilena, e influencia en la autopercepción de competencias adquiridas.

Los resultados muestran que las principales ventajas encontradas tras la utilización de un sistema de EFyC en una cátedra de FIPEF de una universidad pública chilena son las siguientes:

(a) el alumnado realiza una valoración positiva al sistema de EFyC que se implementó durante la asignatura y se comprueba que algunas de las características de este tipo de sistemas de evaluación son vividas como inconvenientes por algunos estudiantes; por ejemplo: “la asistencia continua”, “el trabajo que se puede acumular” o “la desproporción trabajo/créditos”. En cambio, para la mayoría del alumnado los inconvenientes reales son escasos y este tipo de sistemas de evaluación se presenta como idóneo en los contextos educativos actuales.

(b) el sistema de EFyC influyó positivamente en la percepción de mejora en la adquisición de competencias “*Transversales*”; “*Docentes Generales*” y “*Específicas Docentes de Educación Física*”. Por otra parte, la percepción de desproporción entre trabajo/créditos y carga acumulada parece estar más relacionada con la comparación que realizan respecto a los sistemas de evaluación tradicional que con las horas reales que el alumnado debe dedicar según los créditos oficiales de cada asignatura.

5.2. LIMITACIONES

Las limitaciones de la tesis responden principalmente al tamaño de las muestras de cada estudio y al hecho de que todos los casos estudiados correspondían a asignaturas que sí utilizan sistemas de EFyC, sin la posibilidad de contraste con asignaturas que no implementan este sistema de evaluación.

5.3. UTILIDAD RESULTADOS TESIS

Los resultados de esta tesis pueden ser de gran utilidad para la docencia universitaria, en especial el incorporar iniciativas como estas en el itinerario formativo de asignaturas de FIP y FIPEF en la universidad chilena. Las aportaciones más relevantes de esta tesis doctoral son las siguientes:

1. Los sistemas de EFyC son altamente valorados por el alumnado que los experimenta. Se destaca tras su aplicación efectos como: una alta satisfacción por parte del alumnado que la experimenta, mayor aprendizaje, mejor rendimiento académico y una mayor capacidad para generar aprendizajes de alta conexión teórico-práctica.
2. Considerando la falta de investigación al respecto de esta temática, la presente tesis doctoral puede significar un aporte real al ECES y específicamente a la FIPEF chilena, ubicándose como punto de partida para procesos de innovación y futuras investigaciones.
3. Este estudio puede ser de gran utilidad para las especialidades de la universidad chilena que están adoptando el sistema por competencias como estructura curricular.
4. Los resultados de esta tesis doctoral pueden ser de gran ayuda para fomentar la incorporación del alumnado al proceso de E-A, haciéndole partícipe del mismo a través de elementos como la evaluación compartida, con las ventajas que supone en los procesos de adquisición de competencias.
5. La EFyC posee un gran potencial para incorporarse en la FIP y FIPEF de la universidad chilena, por lo que podría servir especialmente al profesorado universitario a establecer una adecuada vinculación profesor-alumnado en el proceso de E-A.
6. Los efectos positivos encontrados tras la incorporación de EFyC en asignaturas de atención a la diversidad, tanto en FP como en FIP.

5.4. PROSPECTIVA

A partir de los resultados encontrados en los estudios que forman parte de esta tesis, creemos que se abren posibles líneas de investigación, las cuales se presentan a continuación:

1-Se podría investigar más a fondo sobre la relación que los procesos de EFyC tienen con la carga académica, para determinar si estos sistemas de evaluación suponen una sobrecarga para los docentes y el alumnado.

2-Investigar el efecto de la EFyC en aspectos como el rendimiento académico y la adquisición de competencias generales y específicas. Pudiendo incorporar además la percepción del alumnado, datos de rendimiento académico y contrastando los resultados con los de cursos que no utilizan EFyC.

3-Indagar en la relación entre los sistemas de EFyC y la adquisición de las competencias más relevantes para el ejercicio docente, tanto en FIPEF como en otras especialidades de la FIP.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante, España: Marfil.
- Alonso-Martín, P. (2010). La valoración de la importancia de las competencias transversales: comparación de su percepción al inicio y final de curso en alumnos de psicología. *Revista de investigación educativa*, 28 (1), 119-140. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/97821>
- Álvarez-Méndez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Angelini, L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-21. Recuperado de <http://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00282.pdf>
- Aparicio, J., y Fraile-Aranda, A. (2015). La evaluación de competencias interpersonales en la formación del profesorado de educación física a través de un programa de expresión corporal. *International Journal for XXIst Century Education*, 2 (2), 21-34. Recuperado de <https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/ij21ce/article/view/4266>
- Arribas, J., Manrique, J. y Tabernero, B. (2015). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27 (1), 225-337. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/45724/47917>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. y Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento*, 22 (4), 1033-1048. Recuperado de <http://search.proquest.com/openview/f3afdbfb792d0954c4dc3fbf55082dc0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2038866>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, España: Hipatia.

- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36 (1), 53-67. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>
- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 41-44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732280008/>
- Barba-Martín, J., López-Pastor, V., Manrique-Arribas, J., Gea-Fernández, J. y Monjas-Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'educació*, (39), 187-206. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245016/328172>
- Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 66-70. Recuperado de <http://200.14.68.74/index.php/IEYA/article/view/701>
- Barrea, S. (2011): La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Revista Perspectiva Educacional*, 50, 31-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289003>
- Barrientos, E. y López-Pastor, V. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)
- Benito, V., Villaverde, V., Hortigüela, D. y Abella-García, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1 (1), 9-24. Recuperado de <http://cuhsoc.cl/index.php/educadi/article/view/943/URL%20remota>
- Benito; A. y Cruz, A. (2003). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario* Madrid, España: Narcea.
- Black, P. y Wiliam, D. (2006). Assessment for Learning in the Classroom. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48. Recuperado de <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYZWX0-H40/Evaluaci%C3%83%C6%92%C3%82%C2%B3n%20del%20Proceso%20de%20Aprendizaje.pdf>
- Boud, D. y Associates (2010). *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney, Australia: Learning and Teaching Council.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930600679050#.WwXGBe4vzIU>
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, 2 (2), 87-97. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/3/31/26.pdf>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2), 1-10. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91643847007.pdf>
- Brown, S. y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Burnier, S. (2001). Pedagogia das compêtenças: Conteúdos e métodos. *Boletim Técnico do Senac*, 27 (3), 49-60. Recuperado de http://www.senac.br/informativo/BTS/27_3/boltec272e.htm
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276. Recuperado de <https://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4674/4031>

- Buscá, F., Rivera, E. y Trigueros, C. (2012). La credibilitat dels sistemes d'avaluació formativa en la formació inicial del professorat d'educació física. *Temps d'Educació*, (43), 167-184. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/113262>
- Cabalín-Silva, D. y Navarro-Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0717-95022008000400017&script=sci_arttext
- Cabrera, N. y Mayordomo, R. (2016). *El feedback formativo en la universidad. Experiencias con el uso de la tecnología*. Barcelona, España: LMI.
- Cano, M. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/15189/1/rev123COL1.pdf>
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11 (42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/542/54222171007/>
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, M. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16 (1), 50-57. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/25587883.pdf>
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/18612/14550>
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico en la educación superior: exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, (2), 16-27. Recuperado de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30248642/2005-02-16.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527111025&Signature=3f%2FkcxTbgoRnbZVn4sRWHGTV1gk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCambio_de_paradigma_metodologico_en_la_E.pdf

Declaration, Bolonia (1999). “The European Higher Education Area”, *joint declaration of the European Ministers of Education*, convened in Bologna, 19. Recuperado de https://www.eurashe.eu/library/bologna_1999_bologna-declaration-pdf/

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.

Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, (4), 1-13. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/92581>

Delgado, V., Ausin, V., Hortigüela-Alcalá, D. y Abella-García, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1 (1). Recuperado de <http://cuhsoc.cl/index.php/educadi/article/view/943>

Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles educativos*, 28 (111), 7-36. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982006000100002>

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>

Díaz-Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz (Ed.), *La investigación curricular en México: La década de los noventas* (63-123). Ciudad de México, Mexico: COMIE.

Dochy, F., Segers, M. y Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de docencia universitaria*, 2 (2), 13–30. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/20051>

- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079912331379935#.WwXGvO4vzIU>
- Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 12 (1), 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Espinoza, M. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 243-255. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/HICS/article/viewFile/44240/41802>
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36 (1), 51-62. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930903197883#.WwXG7u4vzIU>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 11-35. Recuperado de http://red-u.net/redu/documentos/vol8_n1_completo.pdf#page=11
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Fraile, A. y Cornejo, P. (2013). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1 (2), 22-43. Recuperado de <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/article/view/36/103>
- Fraile-Aranda, A., Catalina-Sancho, J., De diego-Vallejo, R. y Aparicio-Herguedas, J. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4 (1), 77-94. Recuperado de <http://revistas.udc.es/index.php/SPORTIS/article/view/sportis.2018.4.1.3149>

- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid, España: Narcea.
- González, J. y Wagenaar, R (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final report*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Gutiérrez, C., Pérez, P. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (2), 130-151. Recuperado de http://agora-revista.blogs.uva.es/files/2013/11/agora_15_2d_gutierrez_et_al.pdf
- Gutiérrez, M. (2017). Diseño de una experiencia de evaluación formativa mediante portafolio en el Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 82-87. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/704>
- Gutiérrez-Castillo, J. y Cabero-Almenara, J. (2016). Estudio de caso sobre la autopercepción de la competencia digital del estudiante universitario de las titulaciones de grado de Educación Infantil y Primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20 (2), 180-199. Recuperado de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/45324>
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23 (4), 499-514. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564011798392451>
- Hamodi, C. y López, A. (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. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2888/vista%20Hamodi%20Galan.pdf?sequence=1>
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *Revista de Evaluación Educativa*, 3 (1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, 40 (2), 171-190. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hawes, G. y Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación (5a ed.)*. Ciudad de México, México: Mc Graw-Hill.
- Herranz, M. (2015). Autoevaluación y evaluación compartida en el área de educación física. Aprendizaje y rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 126-141. Recuperado de [http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20\(126-141\)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf](http://www.grupociieg.org/archivos_revista/Ed.%2021%20(126-141)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf)
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27 (1), 53-64. Recuperado de <https://srhe.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075070120099368#.WwXH9u4vzIU>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V. y Pérez-Puello, Á. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (3), 1-31. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5417>

- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V., Delgado, V. y Austin, V. (2016). Influencia del sistema de evaluación empleado en la percepción del alumno sobre su aprendizaje y las competencias docentes. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 2 (1), 20-42. Recuperado de <http://portals3.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/582/576>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella-García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 88-104. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/1002/347>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y Abella-García, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1). 35-48. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/551/55133776003/>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á. y López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (19), 1-5. Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME6.pdf
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., y Abella-García, V. (2015). ¿Cómo influye el sistema de evaluación en la percepción del alumnado? @ tic. *revista d'innovació educativa*, (14). 82-89. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3495/349541425010/>
- Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., y Gómez-Ruiz, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. Recuperado de http://dearade.udea.edu.co/aula/pluginfile.php/212/mod_resource/content/4/Evaluaci%C3%B3n%20entre%20iguales.pdf
- Johnson, R. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33 (7), 14-26. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0013189X033007014>
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de*

- Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 218-233. Recuperado de <Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista38/artcarga151.htm>
- Knight, P. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Krippendorff, K. y Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Laíz, N. (2009). La formación del profesorado en Educación Física con relación a las personas con discapacidad. *Agora para la educación física y el deporte*, (9), 43-56. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_mendoza_4.pdf
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*, Montréal, Canadá: Guérin.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones experiencia.
- Lew, M., Alwis, W. y Schmidt, H. (2010). Accuracy of students' self assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (2), 135-156. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602930802687737>
- López-Pastor, V, Hamodi, C. y López, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación superior: Buenas prácticas y experiencias desarrolladas por la Red de Evaluación Formativa. En A. Pavié y M. Casas (Ed.). (2017). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior (pp.13-43)*. Osorno, Chile: Andros impresores.
- López-Pastor, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (17), 21-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf
- López-Pastor, V. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 8 (4), 1-7. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229707606.pdf

- López-Pastor, V. (2008). Desarrollando sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. Análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado. *European Journal of Teacher Education*, 31 (3), 293-311. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760802208452>
- López-Pastor, V. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159-173. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6185>
- López-Pastor, V. (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, 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- López-Pastor, V. y Pérez-Pueyo, Á. (coord.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Recuperado de <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V., Aguado, R., García, J., López, E., Pastor, J., Badiola, J. y 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. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345732275003/>
- López-Pastor, V., González-Pascual, M. y Barba-Martin, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (17), 21-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf

- López-Pastor, V., Manrique, J., Monjas, R. y Gea, J. (2010) Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26. Recuperado de <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/1103/1/Formative%20assessment.pdf>
- López-Pastor, V., Martínez, L. y Julián, J. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 5 (2), 1-19. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/3381>
- López-Pastor, V., Pérez, Á., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, 11 (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, Á., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, (106), 1-13. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- López-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37 (29), 163-180. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0309877X.2011.644780>
- M.E.C. (2006). *Ley Orgánica de Educación*, Madrid, España.
- Manrique-Arribas, J., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (14), 39-57. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/285/276>

- Manrique-Arribas, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- Martín, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación educativa*, 25 (2), 389-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851>
- Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado”. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (29), 242-250. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/42719/25484>
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU*, 8 (1), 29-50. Recuperado de <https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/handle/10757/344235/371-1540-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Muñoz, L., Castejón, F. y Santos-Pastor, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (4), 57-67. Recuperado de <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174811>
- Mas-Torelló, Ó., y Olmos-Rueda, P. (2016). El profesor universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior: la autopercepción de sus competencias docentes actuales y orientaciones para su formación pedagógica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (69), 437-470. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662016000200437&script=sci_arttext
- Molina, M. y López-Pastor, V. (2017). 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. *Infancia, Educación y Aprendizaje*. 3 (2), 626-631. Recuperado de <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>

- Molinuevo, J., Sagardoy, J. y Gómez, M. (2009). Propuesta de evaluación del alumnado en educación física. Un enfoque desde la Praxiología Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 41-45. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/34972>
- Monreal, I., Cortón, M. y Carabias, D. (2015). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: un estudio comparativo entre los estudiantes de dos asignaturas de educación musical de la Facultad de Educación de Segovia. @ *tic. revista d'innovació educativa*, (15), 38-45. Recuperado de <http://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/50038/5300219.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Muñoz, P. y Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G. Pérez (Ed.). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (pp. 221-254). Madrid, España: Narcea.
- Nova, M., Mourelle, M y Feijóo, G. (2014). La evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior. En: X. Regos, J. Limeres, J. Seoane y M. Freitas, (Eds.), *Fuentes documentales y recursos docentes en odontopediatría y ortodoncia* (pp. 179-185). Santiago de Compostela, España: Nino.
- Núñez, A. (2007). *Escenario de la Educación Superior en Chile, visión actual y futuro. Algunas consideraciones*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/279021667_Do_What_I_Say_and_Not_What_I_Do_Student_Assessment_Systems_in_Initial_Teacher_Education/links/55acb40d08aea9946727bce7/Do-What-I-Say-Not-What-I-Do-Student-Assessment-Systems-in-Initial-Teacher-Education.pdf
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. y Barba-Martín, J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Revista Estudios sobre Educación*, (23), 173-195. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/handle/10171/29569>

- Pavié, A. y Casas, M. (Ed.). (2017). *Buenas prácticas en evaluación de aprendizajes en educación superior*. Osorno, Chile: Andros impresores.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. 2ª. Edición, Santiago, Chile: Dolmen Ediciones.
- Proyecto Tunning (2003). *Tunning Educational Structure in Europe. Informe final*, Bilbao, Ewspaña: Universidad de Deusto.
- Quezada, I. (2014). El modelo de educación por competencias y su impacto en la planificación estratégica de la Universidad de Talca (Chile). *Revista Universitaria Ruta*, 16 (1), 7-18. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/466>
- Rabadán, J., Hernández, H. y Rabal, J. (2014). Evaluación de la metodología en programas de formación profesional para el empleo de la Región de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32 (2), 425-445. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/193361/163261>
- Rodrigo-Alsina, M., y Almiron, N. (2013). Autopercepción de la adquisición de competencias de los estudiantes de periodismo. El caso de la Universitat Pompeu Fabra. *Aula Abierta*, 41 (1), 99-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097779>
- Romero-Martin, M., Asún, S. y Chivite, S. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 236-241. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464045/>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (1), 1-16. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 25 (52), 73-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6037470>

- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. y Castejón-Oliva, F. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37 (2), 310-341. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.2014.918818>
- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *Cultura Ciencia Deporte*, 8 (22), 17-29. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1630/163026245003/>
- Salcines-Talledo, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2017). Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del Profesorado*, (en prensa).
- Sales, A. (2006). La formación inicial del profesorado ante la diversidad: una propuesta metodológica para el nuevo espacio europeo de educación superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (57), 200-218. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2485173>
- Sambell, K. y McDowell, L. (2003). La experiencia en la evaluación innovadora. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad* (pp. 91-103). Madrid, España: Narcea.
- Sánchez, J., Mirete, A., García, F. y Hernández, F. (2013). Valoración de las TIC por los estudiantes universitarios y su relación con los enfoques de aprendizaje. *Revista de investigación educativa*, 31 (2), 537-554. Recuperado de <file:///Users/PelaoGallardo/Downloads/151891-690971-1-PB.pdf>
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L. y López-Pastor, V. (coord.) (2009). *La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*, Almería, España: Universidad de Almería.
- Senye-Mir, A., Arumí-Prat, J., Pla-Campas, G. y Ramírez, E. (2016). Effects of Formative Assessment on the Learning-to-learn Skills of Teacher Training Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 196-201. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816309557>

- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3495/349541425011.pdf>
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, USA: Guilford Press.
- Taberero, B. y Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3), 133-144. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217026228014.pdf>
- Tejada, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13 (2), 1-15. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/567/56711798015.vpdf>
- Tejada-Fernández, J., y Ruiz-Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/706/70643085001/>
- Tejeiro, R., Gómez-Vallecillo, J., Romero, A., Pelegrina, M., Wallace, A. y Emberley, E. (2012). La autoevaluación sumativa en la enseñanza superior: implicaciones de su inclusión en la nota final. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (27), 789-812. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2931/293123547014/>
- Tobón, S., Rial, A., Carretero, M. y García, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Torelló, Ó. (2012). Las competencias del docente universitario: la percepción del alumno, de los expertos y del propio protagonista. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (2), 299-318. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6109>
- Torrecilla, E., Olmos, S., Torrijos, P. y Martínez, F. (2016). Autopercepción de los estudiantes de Grado de Pedagogía hacia las competencias relativas a la acción tutorial y orientación educativa. *CIDUI Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, (3). Recuperado de <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/887/848>

- Trillo, F y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio en la facultad de ciencias de la educación. *Revista Innovación Educativa*, (9), 55-75. Recuperado de https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5189/pg_057-078_ineduc9.pdf?sequence=1
- UNESCO (2005): *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- Ureña-Ortín, N. y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 29-44. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/552>
- Vallejo, M. y Molina, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de educación*, (64), 11-25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 135-158. Recuperado de <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>
- Vallés, C., Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*,9(1), 135-158. Recuperado <http://red-u.net/redu/files/journals/1/articles/197/public/197-203-2-PB.pdf>
- Varguillas-Carmona, C. y Ribot de flores, S. (2007). Implicaciones conceptuales y metodológicas en la aplicación de la entrevista en profundidad. *Laurus*, 13 (23), 249-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/761/76102313/>
- Villamizar, G., Becerra, D. y Delgado, A. (2016). Autopercepción de estudiantes de psicología sobre sus competencias en los campos laboral, educativo y salud. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (26), 151-167. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/39>

- Webber, K. y Tschepikow, K. (2011). Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004. *Association for Institutional Research (NAI)*, 1-49. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531715.pdf>
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*, Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London, Inglaterra: Sage.
- Yorke, M. (2005). Formative Assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11 (3), 219-238. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11233-005-5110-z>.
- Zabalza, M. (2001). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. (2003). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. y Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Revista de Docencia Universitaria*, 7 (4), 1-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175929.pdf>

7. ANEXOS

ANEXO I

La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile

Formative and Shared Assessment during the practicum on the Pre-service Teacher Education: a case analysis in Chile

*Francisco Javier Gallardo-Fuentes, **Bastian Carter Thuillier

*Universidad de Los Lagos. Osorno (Chile), **Universidad Católica de Temuco y Universidad de Los Lagos. Osorno (Chile)

Resumen. El objetivo de este artículo es analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en el alumnado universitario chileno que cursa la carrera de pedagogía en educación física. Se lleva a cabo un diseño de estudio de casos con utilización de metodología mixta. Las técnicas de recogida de datos son: lectura y análisis de documentos; observación; conversación y narración. La muestra son 24 alumnos que cursan el prácticum y los correspondientes 24 profesores tutores de los centros educativos. Los principales resultados valoran la experiencia: (a) con una serie de ventajas (entre algunas que se valora como un sistema de evaluación poco injusto y los alumnos (as) señalan preferir las evaluaciones de procesos formativos) y inconvenientes de la experiencia, en donde se han obtenido resultados muy bajos, por lo que no se pueden considerar como tal; (b) se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ($p=.02^*$), entre la percepción del alumnado y los tutores en la variable de «trabajo de apoyo en el aula».

Palabras claves. Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación Inicial del Profesorado, Prácticum, Educación Física, Buenas Prácticas.

Abstract. The main purpose of this paper is to analyze the results of the implementation of a system about formative assessment on Physical Education Teacher Education student in Chile. A case study design with mixed methodology was designed. The data collection techniques are: reading and analysis of documents; observation; conversation and narration. The sample consists in 24 Students in the practicum and the corresponding 24 tutors in schools. The main results of the experience are: (a) with some advantages (some are valued as an unfair method and Students show to prefer formative evaluation) and inconvenient of experience where very low results, then are not considered; (b) main differences are shown ($p=.02^*$) between the students' perception in the variable of «support working on classes»

Keywords. Formative Assessment; Shared Assessment; Pre-service Teacher Education; Practicum; Physical Education; Best Practices.

Introducción

La educación está presente en cualquier estructura social moderna, y la sociedad chilena no es la excepción a esta realidad. Aunque de un tiempo a esta parte el protagonismo de la educación pasa por una etapa álgida, marcada por demandas y en donde actores de la formación primaria, secundaria y quienes se desempeñan en educación terciaria (Universitaria) se manifiestan exigiendo mejoras. Las universidades, como instituciones a cargo de la formación de nuevos profesionales de la educación, se encuentran enfocadas en dar respuesta a las demandas y ya asoman autores locales afirmando que:

La educación superior chilena actual se enfrenta a muchos desafíos propios de un mundo en continua transformación que impulsa a las universidades a mirarse críticamente en su interior para responder a las demandas de la sociedad de siglo XXI (Barrea, 2011: 33).

Las universidades chilenas han tenido que sustentar la labor declarada en sus correspondientes misiones institucionales. Así, dentro del país existen experiencias pioneras de innovación en la búsqueda de calidad y nuevos enfoques curriculares; casos como el de la Universidad de Talca, que en la búsqueda de calidad fue la primera en el país que diseña y adopta un enfoque formativo por competencias (Hawes & Corvalán, 2005). Como consecuencia de la implementación de esta modalidad, las estructuras curriculares por competencias comienzan a extenderse y a instalarse en las instituciones de educación superior chilena, suponiendo un cambio de paradigma educativo, respondiendo a la tendencia actual y dar un vuelco hacia un paradigma centrado en el estudiante (Cabalín & Navarro, 2008).

Dado el dinamismo que la educación terciaria adquiere es preciso profundizar en investigación y aumentar las vinculaciones con el medio, cooperación entre universidades, movilidad académica y estudiantil, incorporar la producción de innovaciones y conocimientos aplicados, así como la formulación de programas de formación y innovación curricular centrada en el aprendizaje del estudiante (Núñez, 2007).

Así, el profesor, en vez de imponer su criterio, se encuentra ante la necesidad de dialogar con los estudiantes, conocer sus intereses, ver

qué aspectos les motivan, comprobar cuáles son sus preocupaciones, para luego integrar todo esto en la vida del aula (Barba, 2009:43)

No siempre estas innovaciones suponen por sí mismas el logro del éxito. Muchas veces las modificaciones curriculares y las innovaciones educativas responden a procesos de moda; por ejemplo, Díaz-Barriga y Lugo (2003) manifiestan que la innovación se podía interpretar de distintas maneras, pero la mayoría de las veces se da como resultado del incorporar las novedades educativas del momento, pero sin desarrollar trabajos de investigación y seguimiento de estas iniciativas en los espacios educativos. Es trascendental indagar a fondo y dar seguimiento a la acción del profesor, como actor principal que condiciona la construcción del aprendizaje del alumnado:

No en balde se espera que los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan al alumnado a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (Díaz-Barriga, 2010: 51).

Por todo ello se ha llevado a cabo una búsqueda de experiencias que respondan a esta idea de complementar la innovación con la investigación en el aula, con la evaluación y seguimiento de las experiencias educativas innovadoras. Uno de los trabajos más sistemáticos en este sentido lo hemos encontrado en la llamada «Red de evaluación formativa y compartida en Educación Superior», formada en el año 2005 por un grupo de profesores universitarios (Hamodi, López & López, 2014). Defienden que la evaluación formativa posee un gran potencial para insertarse en el proceso educativo de manera exitosa. Definen 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, 2009: 35).

Es así que la evaluación formativa se presenta como una herramienta adecuada para asegurar el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje (E-A), contando además con el potencial de vincular en el aula a todos los actores de este proceso E-A, si se utiliza como premisa fundamental la participación compartida entre el profesor y el alumno en lo que Flecha, Gómez y Puigvert (2001) llaman diálogo igualitario. Como hace referencia López (2009), la evaluación formativa es todo proceso que

sirve para que el alumno aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Según este autor (López, 2009) la evaluación formativa y compartida tiene dinámicas dialógicas y evaluativas que establecemos con el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje, en donde supone una comunicación tanto individualizada como grupal y que puede darse tanto en grupos pequeños como numerosos, lo que ya desde su conceptualización posee la condición de permitir que ambas partes profesor-alumno cierren este proceso vinculante que es el proceso E-A. Estos autores proponen cinco líneas de acción para utilizar en el aula universitaria sistemas de evaluación formativa y compartida.

El cuaderno del profesor, actividades de practica específicas (como las practicas de campo), las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, los procesos de autoevaluación (evaluación entre iguales y evaluación compartida) y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación (López, 2012: 125)

Sin embargo, la evaluación formativa tiene un elemento básico que debe estar presente siempre: el feedback (Barrientos & López, 2015). Hay un estudio que relaciona estrechamente el feedback con la evaluación formativa (Higgins, Hartley & Skelton, 2002) en el encontraron que los estudiantes otorgaban mucha importancia al feedback que recibían, incluso cuando este provenía de interacciones tan simples como conocer las notas o respuestas correctas obtenidas en un examen; pero también cuando se trataba de entender algo de manera más profunda. Por su parte, Yorke (2005) afirma que las investigaciones muestran como la evaluación formativa puede crear un potente efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Pintor, Martínez y Peire (2010) analizan una recopilación de buenas prácticas de evaluación formativa en educación superior, con una muestra de 2491 alumnos de 14 universidades españolas; los resultados encuentran algunas ventajas: los estudiantes tienen más motivación, se implican más, son más responsables de sus aprendizajes, muestran una mayor autonomía y valoran positivamente su participación en la evaluación. Por último, el estudio de Webber y Tschepikow (2011) demuestra también las ventajas de la evaluación formativa a la hora de promover el aprendizaje del alumnado, tras analizar datos recolectados durante 11 años.

En estudios que abordan innovaciones en torno a la forma de evaluar en educación nos encontramos con un concepto que se está usando para definir una intervención positiva, este concepto es el de «práctica de éxito». Experiencias indican que la incorporación de metodologías participativas están siendo utilizadas en las intervenciones educativas ya que

Se produce en diálogos que son igualitarios, en interacciones en las que se reconoce la inteligencia cultural en todas las personas y que están orientadas a la transformación de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural para avanzar hacia el éxito de todos y todas (Aubert, Flecha, García, Flecha & Racionero, 2009:167).

Así también se deja ver en el estudio de Herranz (2015) quien tras el uso sistemático autoevaluación, evaluación compartida, evaluación por pares y otorgando un papel activo y participativo a los alumnos logro documentar como su intervención se constituye como una práctica de éxito por las ventajas que esta interacción genera.

A partir de esta revisión del estado de la cuestión, hemos optado por aplicar procesos de evaluación formativa y compartida en el contexto educativo universitario chileno, concretamente en la Universidad de los Lagos, dentro de la asignatura del prácticum.

Por tanto, el objetivo de este artículo es presentar un ejemplo de «buena práctica» de evaluación formativa, y las ventajas, inconvenientes y diferencias obtenidas entre el profesorado y el alumnado, durante el periodo de prácticum en la formación inicial del profesorado de educación física en Chile.

Metodología

La experiencia de evaluación formativa en Formación Inicial del Profesorado

Contexto

El grupo de estudiantes que formó parte de la experiencia lo conformaban 24 alumnos que se encontraban cursando en el cuarto año de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la universidad de los Lagos, ubicada en el sur de Chile, los 24 profesores tutores correspondientes a cada centro educativo en el que se realizaba el prácticum y los nueve docentes supervisores de la universidad.

Durante el prácticum el alumnado debía asistir por separado a diferentes centros educativos de la ciudad para trabajar con alumnos (as) de enseñanza media (equivaldría en España a la educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato) junto a los respectivos profesores de Educación Física que existían en cada uno de los lugares. Cabe señalar que los profesores supervisores de la universidad y los docentes de cada centro sostenían al menos una reunión previa antes de que el estudiante iniciara su proceso de práctica.

Estos centros educativos sirven para la realización del prácticum pedagógico al alumnado universitario de FIP. Los establecimientos atienden a adolescentes de entre 14 años a 18 años y presentan diferentes formas al financiar su funcionamiento: (a) establecimientos de educación municipal (establecimientos educacionales financiados por el gobierno); (b) establecimientos de educación privada subvencionada (establecimientos educacionales financiados de manera compartida, tanto particular como financiados por el gobierno); (c) establecimientos de educación privada (financiados a través del cobro de mensualidades a su alumnado).

Sistema de evaluación formativa e instrumentos utilizados

El sistema de evaluación formativa que se utilizó estaba basado en lo propuesto por la red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria, procurando trabajar en a lo menos dos de las cinco líneas de acción propuestas por López (2012) y que son: el cuaderno del profesor, actividades de practica específicas (como las practicas de campo), las producciones del alumnado y las fichas de seguimiento del alumnado, los procesos de autoevaluación (evaluación entre iguales y evaluación compartida) y dinámicas y ciclos de investigación y/o evaluación.

El estudio responde a las múltiples experiencias que ubican a la utilización de procesos de evaluación formativa con resultados positivos, lo que encuentra semejanza con diferentes experiencias internacionales que se han presentado como evidencia de este tipo de procesos de innovación pedagógica (Biggs, 2005; Black & Wiliam, 2006; Brown & Pickford, 2013; Gibbs, 2003; Knight, 2006; Sambell & Mcdowell, 2003).

El sistema de evaluación formativa utilizada en la intervención busca favorecer la interacción y feedback entre el alumnado, el profesor tutor del centro educativo y el profesor supervisor de la universidad, procurando favorecer el proceso formativo del alumnado. Para ello se procuro distribuir en un semestre que a su vez constituyo el espacio temporal de duración del prácticum una serie de acciones e instrumentos contenidos en la tabla 1 y que eran realizadas por el profesor de la universidad.

La experiencia se diseñó de tal manera que los alumnos recibieran todo el feedback posible durante su proceso formativo, con el apoyo de los instrumentos y las instancias que se detallan en la tabla 1. Para ello contaban, además, con un cuaderno de práctica que contenía los instrumentos antes señalados y en el cual debían llenar una ficha por cada sesión, con el respectivo plan y las reflexiones sobre lo ocurrido, con la posibilidad de ser retroalimentados por escrito constantemente, tanto por el profesor tutor del centro, como por el supervisor de la universidad.

Para dar el salto a la calificación se utilizó el «Cuestionario de valoración del prácticum», en donde el profesor tutor del centro valoraba el desempeño del alumnado en su proceso de prácticum y también el alumnado respondía a modo de autoevaluación. En base a los puntajes que cada alumno(a) obtenía al sumar el número likert obtenido en cada ítem, se asociaba esta a una escala de puntajes y notas calculada con un nivel de exigencia del 70% en una escala de calificación de cero a siete, que es la escala de calificación que se utiliza en Chile. El aprobado

correspondía a un cuatro y los ciento veinte puntos correspondía a la nota máxima (siete), en un relación nota puntajes de 0=0 puntos; 1= 2 puntos; 2= 28 puntos; 3= 55 puntos; 4= 83 puntos; 5= 96 puntos; 6= 108 puntos y 7= 120 puntos.

La calificación final se obtenía del promedio obtenido entre la calificación resultante del instrumento aplicado al profesor tutor y el instrumento que era aplicado al propio alumnado a modo de autoevaluación.

Durante el proceso de prácticum el alumnado era supervisado por un profesor de la universidad periódicamente (en adelante profesor supervisor), quien entregaba feedback en el mismo centro de práctica y sostenía una reunión con el profesor tutor del centro educativo, constituyéndose entre ambos y el alumnado un grupo de trabajo que debía encargarse de la formación práctica durante la estancia en el centro. Posterior a cada supervisión se realizaba una reunión entre el alumnado y el profesor supervisor de la universidad, esta reunión era grabada en formato audio y se centraba esencialmente en la entrega de retroalimentación por parte del docente universitario, así como la instancia de construir mutuamente con la participación activa del alumnado respuestas a situaciones pedagógicas emergentes relacionadas con el proceso práctico.

Finalmente el alumno diseñaba un informe referente a su propio prácticum, contrastando la información con autores de referencia, tomando como base la pauta que figura en la tabla 2. Este informe era presentado ante sus compañeros, utilizando una metodología participativa de análisis, que permitía la sistematización de la misma.

Tabla 1.
Instrumentos del sistema de Evaluación Formativa

Instrumentos materiales utilizados	Reuniones sostenidas
a) Entrevistas	a) Reunión inicial y final con el profesor tutor
b) Planificaciones	b) Tres reuniones de proceso individual con cada practicante
c) Informes de practica	c) Actividad de cierre y retroalimentación grupal
d) Cuestionario sobre la experiencia de buena practica	
e) Cuestionario de valoración del prácticum	
f) Cuaderno de Practica	

Tabla 2.
Apartados del informe de práctica

Portada
Introducción
Descripción del centro de practica (antecedentes académicos y administrativos del centro)
Resumen de Observaciones y descripción del trabajo realizado
Resultados (en base a los principales logros obtenidos en la intervención practica)
Conclusiones

Recogida y análisis de datos para la evaluación de la experiencia

El diseño metodológico empleado en esta ocasión responde a un estudio de casos de tipo «intrínseco» entendiendo que la propia realidad estudiada en su particularidad representa ser un caso en sí mismo (Stake, 2010). Esta modalidad de estudio nos permite describir y analizar situaciones educativas específicas (Yin, 2009), desarrollando un trabajo intenso y profundo de la situación a estudiar (Muñoz & Muñoz, 2001). Esto último ofrece ventajas frente a otro tipo de metodologías al centrarse en las singularidades del contexto estudiado, permite desarrollar procesos investigativos a pequeña escala y en espacios de tiempo y recursos limitados (Latorre, Rincón & Arnal, 1996).

Para efectuar el levantamiento de la información que permitiera determinar las ventajas, inconvenientes y diferencias entre el profesorado y el alumnado en la aplicación de un sistema de evaluación formativa y compartida en la titulación de Pedagogía en Educación Física de una universidad del sur de Chile, se utilizaron distintos instrumentos de recogida de datos que metodológicamente responderán al enfoque cualitativo.

Se aplicaron dos cuestionarios tipo likert y se llevaron a cabo entrevistas estructuradas. Con estos instrumentos se espera generar contrastes entre los resultados y obtener una mejor explicación del fenómeno durante la aplicación de este tipo de evaluaciones. Esta combinación de técnicas derivó en un enfoque que se adscribe a los métodos mixtos de investigación, dado este dialogo entre lo cualitativo y cuantitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

-*Cuestionario sobre la experiencia de buena práctica.* Fue aplicado con la finalidad de conocer las valoraciones que el alumnado le daba a la

experiencia evaluativa de la que fueron parte. Era un cuestionario anónimo y se utilizó para la evaluación de la asignatura por parte del alumnado, está construido a partir del validado por Castejón, Pastor y Palacios (2015) con un Coeficiente Alpha de Cronbach de .84 para toda la escala. Para efectos de este estudio se utilizó el apartado que contenía las afirmaciones contenidas en la tabla 3. El apartado estaba constituido por 14 afirmaciones con respuestas en una escala de cinco grados, en donde 0= Nada; 1= Poco; 2= Algo; 3= Bastante; 4= Mucho y responde al grado de acuerdo del alumnado con las afirmaciones sobre evaluación formativa de la que tomaron parte.

- *Cuestionario de valoración del prácticum.* Su finalidad es recoger las valoraciones que otorgaba el profesor tutor del centro educativo al desempeño del alumno en proceso de prácticum, así como la autoevaluación del alumnado. Esto permite contrastar las dos valoraciones, y comprobar si existen diferencias medias entre alumnado y profesores tutores. Ambos contestaron de manera independiente y en la etapa final del proceso. El cuestionario contaba de 30 preguntas con respuestas en una escala tipo likert, de cuatro niveles, en donde 1= Nunca; 2= A veces; 3= Casi siempre y 4= Siempre. El cuestionario estaba compuesto por dos dimensiones principales: la dimensión personal y la dimensión profesional, que a su vez presentaban cinco y tres variables respectivamente, tal como se presenta en la tabla 4.

Tabla 3.
Afirmaciones alumnos en torno a la experiencia

Ítems
Exige una asistencia obligatoria y activa
Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
Exige continuidad
Hay que comprenderlo previamente
Exige un mayor esfuerzo
Existe dificultad para trabajar en grupo
Se puede acumular mucho trabajo al final
Existe una desproporción trabajo/créditos
El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar
Es injusto frente a otros procesos de evaluación
Las correcciones han sido poco claras
La valoración del trabajo es subjetiva
Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)

Tabla 4.
Dimensiones y sus respectivas variables del instrumento de valoración utilizado

Dimensión Personal	Dimensión Profesional
•Puntualidad	•Dominio de Grupo
•Presentación Personal	•Motivación
•Empatía	•Trabajo de apoyo en el aula
•Comunicación	
•Pro actividad	

-*Entrevistas estructuradas.* Se basan en lo que nos dice Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995: 334) «la entrevista estructurada se refiere a una situación en la que un entrevistador pregunta a cada entrevistado una serie de interrogantes preestablecidos con una serie limitada de categorías de respuesta». La entrevista se aplicó al alumnado en práctica así como a los profesores tutores del centro educativo y que participa-

Tabla 5.
Entrevista aplicada al alumnado y al profesor tutor

Nº	Pregunta Alumnado	Pregunta Profesor tutor del centro educativo
1.	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?	¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de evaluación formativa en la que has sido parte?
2.	¿Qué te ha aportado?	¿Qué crees te aporta al alumno en práctica y a ti como profesor Tutor?
3.	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.	Indica las actividades que más te han gustado, y también las que menos, explicando por qué.
4.	¿Qué opinas sobre las reuniones con tu profesor supervisor al concretar una supervisión? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre las reuniones que el alumno en práctica debe realizar con su profesor de la universidad al concretar una supervisión? ¿Qué crees que aprende en esta fase?
5.	¿Qué opinas sobre las presentaciones del informe a tus compañeros? ¿Has aprendido algo en esta fase?	¿Qué opinas sobre que las presentaciones del informe de practica el alumno deba realizarlo a sus compañeros? ¿Qué crees que aprenderá en esta fase?
6.	¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo?	¿Qué te ha parecido el ser parte del proceso evaluativo como profesor tutor?
7.	¿Qué tipo de evaluaciones prefieres, las tradicionales en donde vas solo a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.	¿Qué tipo de evaluaciones prefieres se le realicen a los alumnos durante su prácticum, examen final, o las que responden a un examen final, o las que responden a procesos formativos como el que has experimentado? Explica la razón de tu respuesta.
8.	¿Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.	¿Crees que este tipo de evaluación aporta al proceso formativo y futuro quehacer profesional de un profesor? Explica la razón de tu respuesta.

ron del sistema de evaluación. Las preguntas giraban en torno a la experiencia de evaluación formativa.

Estas entrevistas buscaban construir la realidad a partir de los discursos y se conformaba de las preguntas contenidas en la tabla 5.

Procedimiento

La experiencia se llevo a cabo durante el segundo semestre del año académico 2014. En Chile el calendario académico anual escolar y universitario se desarrolla desde marzo a diciembre. Por tanto nuestro segundo semestre se lleva a cabo de agosto a diciembre. Los participantes fueron previamente informados de la investigación en la que iban a tomar parte, solicitando su permiso y dejando claro que al participar en la cumplimentación de los instrumentos (cuestionario y entrevista) debían ser contestados con sinceridad, teniendo la garantía de resguardo del anonimato en el tratamiento de los datos.

Análisis de Datos

En lo referido a la escala tipo likert, se utilizó estadística descriptiva por variable, obteniendo la desviación típica y media aritmética de las valoraciones del alumnado, este análisis de tipo cuantitativo fue utilizado en la presentación de los inconvenientes en torno a la experiencia. Los análisis se realizaron con el programa SPSS versión 18.0.

Para la presentación de las ventajas se realizo una explotación de datos cualitativos por medio del análisis de contenido, de manera tal que permita, visualizar los relatos en las categorías que fueron construidas de manera inicial, así como las que aparecieron de forma emergente a partir del proceso de codificación de la información y que están contenidas en la tabla 6.

Cada categoría será descrita y analizada en búsqueda de la presencia de feedback entre los actores de la experiencia basados en la tabla 7 que nos muestra el sistema de códigos. «Este tipo de análisis corresponde a una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto» (Krippendorff & Wolfson, 1990: 28).

Tabla 6. Categorías iniciales y emergentes

Categorías Iniciales	Categorías Emergentes
Apreciaciones sobre aportes de la evaluación Formativa	Aprendizaje bidireccional profesor tutor-alumno
Metodologías de evaluación	Posibles inconvenientes en torno a la Evaluación Formativa
Feedback entre pares estudiantes	

Tabla 7. Códigos y significado

Código	Significado
AX	Alumno
PX	Profesor
EAX	Entrevista a Alumno
EPX	Entrevista a Profesor

* El símbolo X será remplazado por números asignados a cada sujeto de forma individual, con el objeto de su diferenciación

Resultados y discusión

Dentro de los resultados obtenidos podemos destacar que el grupo que tomo parte de la experiencia obtuvo un elevado rendimiento académico (6.36 puntos en una escala de 0-7; que equivale a un 9.08 en la escala de calificación española 0-10). También se obtuvo por medio de la entrevista un alto grado de satisfacción por parte del alumnado y de los profesores tutores.

Se analizó toda la información obtenida, considerando que en el proceso de recolección de datos se recogió información de carácter cuantitativo y cualitativo. Se han sistematizado los resultados de tal manera que se puedan establecer paralelos entre ambas fuentes de datos. Para lo anterior se ha segmentado la información en dos macroapartados: (a) ventajas e inconvenientes de la experiencia y (b) diferencias entre alumnos/tutores.

Ventajas e inconvenientes de la experiencia

Siete de las 14 afirmaciones contenidas en la tabla 8 se presentan bajo el valor dos, que es igual a algo; cuatro ítems entre algo y bastante y los otros tres ítems entre bastante y mucho, con lo que se encuentra mucha similitud con una experiencia que obtuvo un alto grado de acuerdo

en una muestra 3013 estudiantes de diferentes universidades españolas (Romero-Martín, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2015).

En la tabla 8 podemos ver los datos referidos al grado de acuerdo con las afirmaciones que se pueden leer como posibles inconvenientes en torno a esta experiencia de tipo formativa.

El valor más próximo a bastante se dio en la Afirmación número cuatro (en adelante AF 4) hace referencia a que hay que comprender previamente el sistema evaluativo, a pesar de habernos cerciorado que se cumplieran los principios de transparencia y dominio durante todo el proceso, tal como hace referencia Álvarez-Méndez (2001).

En las afirmaciones que indagaban el grado de acuerdo sobre las exigencias que implica este sistema evaluativo nos encontramos que se ubicaron en su mayoría entre algo y bastante, ver tabla 8. Siendo las afirmaciones contenidas en los apartados (AF 1, 3 y 14), las que obtuvieron mayores grados de acuerdo.

Tabla 8. Afirmaciones y grado de acuerdo o desacuerdo del alumnado en torno al sistema de evaluación formativa.

Afirmaciones	Media	dt
1. Exige una asistencia obligatoria y activa	3.00	.885
2. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	2.13	1.227
3. Exige continuidad	3.00	.834
4. Hay que comprenderlo previamente	2.83	.917
5. Exige un mayor esfuerzo	2.63	.970
6. Existe dificultad para trabajar en grupo	1.50	1.022
7. Se puede acumular mucho trabajo al final	2.13	.797
8. Existe una desproporción trabajo/créditos	1.86	.964
9. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1.57	.788
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	1.48	.994
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	1.18	.958
12. Las correcciones han sido poco claras	1.30	1.020
13. La valoración del trabajo es subjetiva	1.65	1.152
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3.29	.624

En torno al relato de los participantes del estudio, manifestaron en las entrevistas un alto grado de satisfacción con la experiencia: «Es una experiencia enriquecedora, ya que puedes compartir experiencias e ideas y enriquecer aun más nuestra práctica como docente» (EP, 10). Nos encontramos con este tipo de afirmaciones, con gran cantidad de referencias de parte del alumnado y profesores tutores sobre los aportes que la evaluación formativa entrega al proceso E-A, refuerzan más aun la importancia de que la evaluación no sea solo un proceso final, sino que debe estar dentro de todo el proceso E-A (Bordas & Cabrera, 2001).

En otras afirmaciones se deja ver cómo este sistema de evaluación le permite al alumnado descubrir habilidades mediante la interacción práctica: «Me ha parecido muy bueno ya que soy yo quien ha vivido el proceso a cabalidad y con esto dar me cuenta del potencial que poseo, así también de las debilidades que debo mejorar» (EA, 8).

En estudios previos se releva que sistemas de evaluación formativa generan estados de confianza y motivación del alumnado, así como una mayor implicación en su propio aprendizaje, dado su rol protagónico en el mismo proceso (Zaragoza, Luis-Pascual & Manrique, 2009).

Por lo anterior podemos asumir que el feedback y la estructuración temporal es un elemento fundamental del sistema de evaluación, ya que permite corregir y retroalimentar en el proceso, en referencias en torno a la organización se menciona que: «Me ha aportado una mejor organización en cuanto al orden y estructuración de las clases. También el tener una mirada mucho más crítica y reflexiva de las mismas sesiones, sin duda favorece integralmente la formación docente» (EA, 16)

Según nuestro análisis, estos resultados favorables hacia la experiencia obedecen al buen efecto que este tipo de experiencias tiene en el alumnado y que se contrasta con la excelente respuesta e idoneidad en contextos educativos, tal como se ha evidenciado en otras experiencias en donde se afirma que:

En los ciclos de investigación-acción desarrollados a lo largo de este tiempo, hemos comprobado en repetidas ocasiones que la propuesta es viable en un alto grado, y que es lo suficientemente flexible para que pueda ser adaptada a todo tipo de contexto y proceso educativo (López-Pastor, 2006: 40).

También se analizaron ocho afirmaciones presentadas en el «cuestionario sobre la experiencia de buena práctica» de manera negativa (AF 2, 6, 8, 9, 10, 11, 12 y 13). Bajo el criterio de que un alto grado de acuerdo a estas afirmaciones sería una muy mala señal hacia el sistema de evaluación formativa que se implementó.

Los resultados dejaron ver una baja puntuación a las afirmaciones que fueron presentadas con esta intencionalidad (ver tabla 8).

Se puede constatar que incluso en el ítem 11 se presentó la valoración más baja ($M=1.18$); correspondiente al ítem que hace referencia a la posible injusticia frente a otros procesos de evaluación. De hecho los alumnos manifestaron estar entre nada o poco de acuerdo con estas afirmaciones. Sin embargo y como se pudo ver en la tabla 8, las afirmaciones que se refirían a la carga de trabajo (AF 5) y a las exigencias del sistema (AF 7) de evaluación formativa obtuvieron altas valoraciones, comportándose en contraste de manera similar a otros estudios que encontraron resistencia inicial en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, principalmente por la carga de trabajo extra que esta supone (Zaragoza, Luis-Pascual & Manrique, 2009) y en donde se resalta además que los sistemas de evaluación formativa sistemática pueden ser tediosos, sin embargo son promotores del ejercicio reflexivo del docente en torno a los aprendizajes del alumnado (Molinuevo, Sagardoy & Gómez, 2009), aunque en la presente experiencia esto no interfirió en el alto grado de satisfacción que manifestaron los participantes de la experiencia.

A pesar de los inconvenientes que supuso la experiencia (mayoritariamente referidos a las exigencias del sistema de evaluación y a la carga de trabajo) el alumnado manifestó sentirse satisfecho con la misma, por lo que podemos entender que encontró más ventajas que dificultades.

En las entrevistas se sometió al alumnado a preguntas acerca de las preferencias evaluativas, poniendo a la evaluación formativa en contraste con las de corte tradicional. Los relatos surgidos ubican a la evaluación formativa en una posición de mejor consideración:

Prefiero las evaluaciones de procesos formativos. Ya que desde niños hemos sido formados con «exámenes finales»... cuesta salir de esa estructura. Pero claramente he aprendido mucho más de los procesos en los cuales debo reflexionar y obtener conocimientos de ello. (EA, 11).

En torno a lo anterior podemos encontrar antecedentes en una investigación que hace referencia a inconvenientes como las posibles resistencias por parte del alumnado, debido a la novedad que la evaluación formativa presenta (López-Pastor, 2006). En cambio, en los relatos del alumnado no aparecen referencias a este tipo de resistencias. De hecho, en los casos en que se encontraron relatos en torno a las evaluaciones de tipo tradicional, se utiliza la mención solo para contrastarla y relevar el valor de las de corte formativo: «Creo que las evaluaciones tradicionales son necesarias en determinados momentos, pero yo prefiero la formativa ya que acá el tiempo de evaluación se transforma en el tiempo de aprendizaje». (EA, 16).

Diferencias en torno a las calificaciones entre alumno-tutores

Como podemos ver en la tabla 9 el «Cuestionario de valoración del prácticum», arrojó que solo en una de las ocho variables se presentó una diferencia estadísticamente significativa entre profesores y el alumnado. Para la dimensión profesional se presentaron diferencias solo en la variable «trabajo de apoyo en el aula», con una significación del $p=.02^*$. Así los alumnos y profesores presentaron un comportamiento equivalente para siete de las ocho variables estudiadas, al contrario de lo que se encontró en el estudio de Tejeiro, Luis-Pascual & Manrique (2012) en donde sí hubo diferencias entre la evaluación del profesor y la autoevaluación del alumnado.

Gran parte de la información recabada durante la experiencia pre-

sentó un comportamiento común en torno a las valoraciones, así como a los relatos entre los profesores tutores y el alumnado, aunque hay autores como Lew, Alwis y Schmidt (2010: 147) quienes manifiestan que «por lo general, los estudiantes muestran una ejecución bastante mala a la hora de juzgar de forma adecuada su propio aprendizaje».

Solo la valoración del profesor tutor del centro educativo hacia el estudiante que desarrollo su prácticum y la auto-valoración del propio alumnado en proceso de prácticum dejó ver esta diferencia antes mencionada en una de las sub dimensiones, como se puede ver en la figura 1.

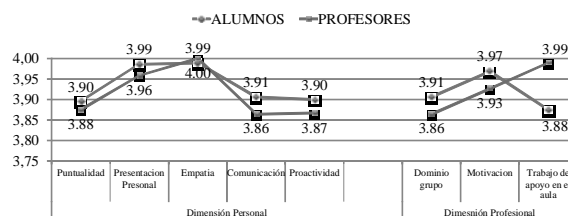


Figura 1. Diferencias de medias obtenidas por dimensión alumnos y profesores tutores.

Los resultados de las medias obtenidas en la aplicación del «Cuestionario de valoración del prácticum», nos demuestran una muy buena disposición en cada una de las variables consideradas, tanto las dimensiones personal como profesional son evaluadas entre los 3.86 y los 3.99 puntos, acercándose de manera estrecha entre el alumnado y los profesores tutores del centro educativo.

En la figura 1 se observa que en la dimensión personal el alumnado ha obtenido una auto-valoración superior a la de sus tutores. Si bien los profesores tutores tienen una valoración más baja sobre los desempeños del alumnado durante sus procesos de prácticum, hay muy buenas valoraciones sobre el logro de los resultados propuestos. De la misma manera se comporta la dimensión profesional tomando en cuenta la diferencia presentada en la variable «Trabajo de apoyo en el aula», donde el alumnado, aunque lo considera muy bueno, está un poco por debajo de la valoración de sus tutores.

Desde el análisis cualitativo nos encontramos con relatos que podrían reforzar dichos resultados. Al analizar el relato de los profesores tutores surgen apreciaciones que sitúan la experiencia como un aporte, tanto desde el profesor tutor al alumnado, como también en sentido contrario, a manera de feedback bidireccional, valorando este vínculo profesor tutor- alumnado por:

El hecho de poder compartir ideas y experiencias a veces las metodologías que uno utiliza se pueden mezclar con las innovaciones que el alumno trae de la universidad, porque el feedback constante es lo que más me gustó. (EP, 23).

Conclusiones

Creemos que se ha cumplido en gran medida el objetivo planteado, que hacía referencia a presentar un ejemplo de «buena práctica» de evaluación formativa, y las ventajas e inconvenientes y diferencias obtenidas entre el profesorado y el alumnado, durante el periodo de prácticum en la formación inicial del profesorado de educación física en Chile, así lo muestran los resultados obtenidos. El alumnado encuentra que el sistema de evaluación posee más ventajas que desventajas, encontrándose solo valores que podrían catalogarse como inconvenientes en torno a la carga de trabajo y a las exigencias del sistema. En las entrevistas realizan variados comentarios positivos en torno a la experiencia, sin datos que nos permitieran detectar desventajas. Esto no coincide con otros estudios que sí han logrado detectar algunas desventajas.

Los datos parecen indicar una gran claridad en torno al sistema de evaluación formativa y se dio una interacción constante mediante el feedback. Esto se puede comprobar en la información recabada durante la experiencia y en el elevado grado de acuerdo en el instrumento aplicado a alumnos y profesores tutores.

Tabla 9. U de Mann Whitney obtenidas entre X alumnos y X profesores.

	X Profesores	X Alumnos	U de Mann Whitney	Z	Significancia
Dimensión personal					
Puntualidad	3,9 ± .3	3,9 ± .2	278,5	-.29	.77
Presentación Personal	4,0 ± .2	4,0 ± .1	287,5	-.03	.98
Empatía	4,0 ± .01	4,0 ± .1	276,0	-1,00	.32
Comunicación	3,9 ± .2	3,9 ± .2	263,0	-.73	.47
Pro actividad	3,9 ± 0,2	3,9 ± .1	285,0	-.07	.94
Dimensión Profesional					
Dominio de Grupo	3,9 ± .2	3,9 ± .2	246,0	-1,14	.25
Motivación	3,9 ± .2	4,0 ± .1	261,0	-.86	.39
Trabajo de apoyo en el aula	4,0 ± .1	3,9 ± .3	215,5	-2,31	.02*

El trabajo podría ser importante para profesores que trabajan en docencia universitaria, especialmente en FIP; especialmente en la actual realidad educativa en que las universidades están transitando a modelos basados en competencias.

En prospectiva futura sería de gran ayuda la realización de estudios en torno a esta temática, por lo que se pretende incorporar este tipo de iniciativas, con el fin de construir nuevo conocimiento desde la base de la propia práctica educativa en otros módulos del itinerario formativo del estudiante de FIP de Educación Física en Chile. Respecto a esta línea además se pretende en futuros estudios recabar información en torno a la evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física en Chile, por medio de las percepciones de alumnos, egresados y profesores.

Agradecimientos

La presente experiencia no podría haber sido posible sin el respaldo de las unidades académicas de la Universidad de los Lagos, por lo que agradecemos al departamento de Ciencias de la Actividad física y a la Escuela de Pedagogía por su apoyo.

Pero sobre todo queremos agradecer al alumnado de FIP de educación física con año de egreso 2014 por su responsabilidad en el proceso. Así como a cada tutor de prácticum y a los centros educativos que participaron activamente del ESTUD.

Referencias

Álvarez-Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: Posibilidades para una educación democrática. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 15, 41-44.

Barrea, S. (2011). La reflexión docente como dinamizadora del cambio de prácticas en aula. Una experiencia de perfeccionamiento académico en la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). *Revista Perspectiva Educacional*, 50, 31-60. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333327289003>.

Barrientos, E. & López-Pastor, V. M. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 272-284. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202015%20\(272-284\)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202015%20(272-284)%20Barrientos%20y%20L%C3%B3pez%20-%20septiembre%202015_articulo_id214.pdf)

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Black, P. & Wiliam, D. (2006). *Assessment for Learning in the Classroom*. En Gardner, J. (Ed.), *Assessment and Learning* (pp. 9-25). Londres: SAGE Publications.

Bordas, M. I. & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(25-48). Recuperado de <http://cmappublic3.ihmc.us/rid=1GLSW84JS-WYXW0-H40/Evaluaci%C3%B3n%20de%20los%20aprendizajes.pdf>

Brown, S. & Pickford, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Castejón-Oliva, F. J., Pastor, M. L. & Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de http://fj7gg9gb2q.search.serialssolutions.com/?&rft_id=info:doi/10.15366%2Frimcafd2015.58.004

Caballín Silva, D. & Navarro Hernández, N. (2008). Conceptualización de los Estudiantes sobre el Buen Profesor Universitario en las Carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera - Chile. *International Journal of Morphology*, 26, 887-892. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022008000400017>

Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.

Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares, en *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (1), 37-57. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/viewFile/32/91>.

Díaz-Barriga, F. & Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz (Ed.), *La investigación curricular en México: La década de los noventa* (63-123). Ciudad de México: COMIE.

Flecha, R., Gómez, J. & Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.

Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje. En S. Brown y

A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Narcea.

Hamodi, C., López, A. & López-Pastor, V. M. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1). Recuperado de <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>

Hawes, G. & Corvalán, O. (2005). *Construcción de un perfil profesional*. Talca, Chile: Universidad de Talca. Recuperado de http://vrdp.utralca.cl/docs/pdf/Construccion_Perfil_Profesional.pdf

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). México: McGraw-Hill.

Herranz, M. (2015). Autoevaluación y evaluación compartida en el área de educación física. Aprendizaje y rendimiento académico en la etapa de educación primaria. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 126-141. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202015%20\(126-141\)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.%202015%20(126-141)%20Marcos%20Herranz%20Sancho%20-%20septiembre%202015_articulo_id204.pdf)

Higgins, R., Hartley, P. & Skelton, A. (2002). The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student learning. *Studies in Higher Education*, 27(1), 53- 64.

Knight, P. T. (2006). *El profesorado de educación superior: formación para la excelencia*. Madrid: Narcea Ediciones.

Krippendorff, K. & Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Latorre, A., Del Rincón, D. & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Ediciones experiencia.

Lew, M. D., Alwis, W. A. M. & Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135-156.

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, 117-130. Recuperado de <http://www.psyse.org/articulos/vista%20Lopez%20Pastor.pdf>.

López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid España, Narcea, S.A. de ediciones.

López-Pastor, V. M., Aguado, R. M., García, J. G., López, E. M., Pastor, J. F., Badiola, J. G. & García, L. M. (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.

Molinuevo, J. S., Sagardoy, J. & Gómez, M. J. (2009). Propuesta de evaluación del alumnado en educación física: un enfoque desde la Praxiología Motriz. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 16, 41-45.

Muñoz, P. & Muñoz, I. (2001). Intervención en la familia: estudio de casos. En G Pérez (Ed.), *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural* (pp.221-254). Madrid: Narcea.

Núñez, A. (2007). *Escenario de la Educación Superior en Chile, visión actual y futuro. Algunas consideraciones*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Pintor, P., Martínez, L. & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *ESE. Estudios Sobre Educación*, 18, 255-276.

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. J. & 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). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME5.pdf.

Sambell, K. & McDowell, L. (2003) La experiencia en la evaluación innovadora. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad* (91-103). Madrid: Narcea.

Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Guilford Press.

Tejeiro, R. A., Gómez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A. & Emberley, E. (2012). La autoevaluación sumativa en la enseñanza superior: implicaciones de su inclusión en la nota final. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(27), 789-812.

Webber, K. L. & Tschepikow, K. (2011). Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004. *Association for Institutional Research (NIJ)*. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531715.pdf>.

Yin, R. (2009). *Case Study Research*. London: Sage.

Yorke, M. (2005). Formative Assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement. *Tertiary Education and Management*, 11(3), 219- 238. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11233-005-5110-z>.

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. & Manrique, J. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU*, 7(4), 1-33. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/111>

ANEXO II



¿Hay evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado en Chile? Percepción de alumnado, profesorado y egresados de una universidad

Francisco Javier GALLARDO-FUENTES¹, Víctor Manuel LÓPEZ-PASTOR²,
Bastian CARTER THUILLIER³.

¹Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile). ²Universidad de Valladolid (España). ³Universidad Católica de Temuco, Temuco (Chile).

(Recibido 7 Febrero, 2017; Aceptado 18 Abril, 2017)

RESUMEN: Este estudio se centra en conocer las prácticas de evaluación formativa empleadas en el proceso de formación inicial del profesorado de Educación Física en el contexto de una Universidad Pública de Chile. Se compara la percepción de alumnado, profesorado y egresados. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 23 alumnos de último curso, 50 egresados y 17 profesores de la carrera de pedagogía, mención en educación física. Para la obtención de datos se utilizó un cuestionario previamente validado, denominado: “*Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*”, que cuenta con 63 ítems, medidos a través de una escala tipo Likert. Los resultados muestran que: (a) existe una alta coherencia interna entre los programas de asignatura y los sistemas de evaluación realmente utilizados; (b) las técnicas e instrumentos de evaluación más y menos utilizados, parecen indicar que se están llevando a cabo sistemas de evaluación formativa; (c) la escasa participación del alumnado en la evaluación. Parece necesario seguir investigando esta temática en más universidades chilenas.

Palabras claves: Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación Inicial Del Profesorado, Educación Superior, Chile.

*There are formative and shared assessment in Pre-service Teacher Education in Chile?
A university students, teacher and graduate perception*

ABSTRACT: The paper is focused on knowing formative assessment practices used in Pre-service Physical Education Teacher Educación (PETE) in a public university of Chile. It compares the perception of students, teachers and graduates. The investigation was made with a sample of 23 students, 50 graduates and 17 physical education teacher's. To obtain the data a previously validated questionnaire was applied, named: “*Questionnaire for the study of assessment systems used in pre-service PETE*”, which contains 63 items, evaluated by a Likert scale.

The results are: (a) high internal coherence between programs and assessment systems; (B) the techniques and instruments more and less used in assessment, which suggests that they are carrying out formative assessment systems; (C) student has a scarce involvement in the Assessment. It seems necessary to further investigate this issue in more Chilean universities.

Keywords: Formative Assessment, Shared Assessment, Pre-Service Teacher Education, Higher Education, Chile.

Correspondencia: Francisco Javier Gallardo Fuentes, M.Sc., Departamento Ciencias de la Actividad Física, Universidad de Los Lagos, Osorno (Chile), Av. Fuchslocher 1305, Código Postal 5290000, teléfono: +5664333231, email: fgallardo@ulagos.cl.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias innovadoras han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje (Brown, 2015). Teniendo esto en cuenta sería relevante plantearnos las siguientes preguntas: ¿Qué evaluamos en “Formación inicial del profesorado de educación física” (FIPEF)?; ¿Para qué y cómo evaluamos en FIPEF? Gibbs (2003, p.61) afirma que la evaluación es el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a las asignaturas y orientan el aprendizaje.

En este sentido, la evaluación formativa y compartida constituye una alternativa. La evaluación formativa es conocida 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) y debe tener siempre presente para que ocurra un elemento básico, “el feedback” (Barrientos & López-Pastor, 2015). Por su parte, López-Pastor (2009) nos dice que la evaluación formativa debe considerar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, por lo que acuña el concepto denominado “evaluación compartida”, en donde... la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto (López-Pastor, Martínez & Julián, 2007, p. 10). Este tipo de evaluaciones ha mostrado resultados positivos en educación superior desde hace tiempo:

El sistema de evaluación formativa... ha sido puesto en práctica, investigado, evaluado y mejorado durante los últimos dieciséis años, demostrando su viabilidad y adecuación. Desde hace nueve años la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria está generando una mayor difusión, experimentación, innovación e investigación sobre la temática (López-Pastor, 2012, p.124).

Existen estudios que demuestran que la evaluación formativa y compartida es idónea y factible en FIPEF (Castejón, López-Pastor, Julián & Zaragoza, 2011; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016; López-Pastor, Pérez, Barba & Lorente, 2016; Romero, Asún & Chivite, 2016), ya que presenta una estrecha relación con la adquisición de competencias profesionales específicas, mediante la implicación del alumnado en los procesos evaluativos. (Delgado & Oliver, 2009)

A pesar de los buenos resultados obtenidos en la utilización de sistemas de evaluación formativa, algunos estudios muestran que en evaluación se mantienen costumbres tradicionales

a la hora de diseñar los instrumentos de evaluación, donde subyacen preguntas centradas en el recuerdo, como: ¿qué es?, ¿cuáles son?, ¿cómo se define?, ¿cuántos son?... (Ayala, Messing, Labbe & Obando, 2010, p.62); o que se miden aspectos muy parciales de la competencia del alumnado y tienen una validez muy relativa a la hora de emitir juicios globales sobre el aprendizaje logrado (Ayala et al., 2010 p. 54). Por ello, hay estudios que muestran una clara diferencia de percepción entre lo que los profesores consideran que hacen en la evaluación (formativa) y lo que consideran alumnado y egresados (enfoque centrado en pruebas y/o exámenes finales) (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013; Martínez-Mínguez & Flores, 2014; Martínez, Castejón & Santos-Pastor, 2012). Revisando estudios acumulados sobre esta temática (Arribas, Manrique & Tabernero, 2015; Gutiérrez et al., 2013; Hamodi, López & López-Pastor, 2015; Romero-Martín, Castejón-Oliva & López-Pastor, 2015; Silva & López-Pastor, 2015; Tabernero & Daniel, 2012), muestran divergencias entre las percepciones de alumnado, profesorado y egresados respecto a los instrumentos de evaluación que se utilizan en FIP. Estas diferencias suelen centrarse en las técnicas e instrumentos utilizados, y especialmente, entre el alumnado y egresados vs. el profesorado.

No hemos encontrado estudios específicos sobre esta temática llevados a cabo en Chile, solo estudios que buscaban vislumbrar la intencionalidad de la evaluación que se utilizaba en el nivel universitario, así como los resultados de una innovación que incorporaba la intencionalidad formativa en el proceso evaluativo (Ayala et al., 2010; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016). Pero no encontramos estudios que muestren una práctica sistemática en torno a esta temática, por lo que parece necesario explorar como es la situación en este país. Por ello, el objetivo de este estudio es saber si se están llevando cabo sistemas de evaluación formativa y compartida en la FIPEF en una universidad chilena, comparando la percepción de alumnado, profesorado y egresados.

METODOLOGÍA

La muestra estaba formada por 23 alumnos de último curso, 50 egresados de las últimas 4 promociones y 17 profesores de la carrera de pedagogía, mención en educación física, de una universidad chilena. En la tabla 1 presentamos la distribución de la muestra en función del sexo y edad.

Tabla 1. *Distribución de la Muestra en Función del Sexo (en Porcentaje) y Edad (en Años)*

	hombres	mujeres	edad
Alumnado	73.9 %	26,1%	M= 23.4 y dt= 1.7
Egresados	60%	40%	M= 27.7 y dt= 3.1
Profesorado	65%	35%	M= 39.5 y dt=7.8

Para la selección de la muestra de alumnado y egresados se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, al conocer previamente las características de los individuos de la muestra (Alaminos & Castejón, 2006). El cuestionario dirigido al alumnado de FIPEF se aplicó en la última semana de clase de una de las asignaturas presentes en el semestre correspondiente.

A los egresados se les aplico el instrumento a modo de muestreo aleatorio entre todos los egresados de los últimos 4 años, visitándolos en sus trabajos y en la reunión anual de egresados que celebra la universidad en el mes de agosto.

El profesorado participante responde a la totalidad de la dotación docente que impartía docencia en los distintos niveles de la carrera al momento de la realización del estudio, independiente del grado académico que poseían, experiencia universitaria o vinculación contractual con la Universidad.

El instrumento de medida utilizado correspondió a un cuestionario previamente validado en concordancia con los criterios de Thurstone y Likert, con un análisis de fiabilidad de α de Cronbach de .866 en alumnos y .821 en profesores (Ruiz-Gallardo, Ruiz & Ureña, 2013), denominado “*Cuestionario para el estudio del sistema de evaluación en la formación inicial del profesorado de educación física*”. El cuestionario está compuesto por un total de 63 ítems referentes a diferentes aspectos de los sistemas de evaluación y calificación utilizados a lo largo de la carrera en una escala tipo likert de cinco puntos y donde 0 = ninguna o ninguno; 1= pocas o poco; 2= algunas o medio; 3= bastantes o alto y 4= todas o muy alto.

El cuestionario se presento en tres versiones dirigidas a cada una de las muestras (alumnado; egresados y profesorado), contando con las mismas preguntas.

Análisis de Datos

Para el análisis de datos se utilizó estadística descriptiva por variable, obteniendo la desviación típica y media aritmética de los grados de acuerdo a las afirmaciones contenidas en el instrumento por parte del alumnado, egresados y profesorado. También se llevó a cabo un análisis estadístico inferencial, concretamente diferencia de medias, a través de la prueba *U* de Mann-Whitney, para cada combinación posible entre los tres grupos, con un nivel de significación de $p \leq .05$. Los análisis de datos se realizaron con el programa SPSS.18.0.

RESULTADOS

En las tablas 2 y 3 se presentan los datos relativos al sistema de evaluación utilizado y su coherencia con los contenidos de la asignatura.

Tabla 2. *Medias y dt de los Ítems Correspondientes al Sistema de Evaluación*

	Alumnado		Egresados		Profesorado	
	M	dt	M	dt	M	dt
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	3.61	.66	2.78	.74	3.00	.71
A. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con que frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	3.43	.73	2.26	.80	2.59	.62

Como podemos ver en la tablas 2 y 3 los valores encontrados son medios y altos, lo que muestra que hay entre “algunas” y “bastantes” asignaturas en la carrera que tienen una buena coherencia interna y que utilizan sistemas de evaluación que podrían considerarse formativos. En ambos casos la valoración más alta corresponde al alumnado, con notable diferencia con las otras dos poblaciones, hasta el punto de que se observan diferencias significativas en los dos ítems, tanto entre alumnos y egresados como entre alumnos y profesores (ver tabla 3).

Tabla 3. *Diferencia de Medias a los Ítems Correspondientes al Sistema de Evaluación*

	U A-E	Sig.	U A-P	Sig.
En las asignaturas que has cursado/impartes, ¿los sistemas de evaluación aplicados se han correspondido con lo recogido en el programa?	246.5	.000*	109.0	.010*
A. ¿Con que frecuencia los profesores, a través del sistema de evaluación empleado en las diferentes asignaturas, te han informado sobre tus aprendizajes? P. ¿Con que frecuencia informas al alumnado sobre sus aprendizajes, a través del sistema de evaluación empleado?	181.5	.000*	80.5	.000*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

En la tabla 4 presentamos los resultados de un bloque de ítems que hacen referencia a la valoración del nivel de coherencia entre el sistema de evaluación y diferentes elementos didácticos de los programas de las asignaturas.

Tabla 4. *Media y dt en los Ítems que hacen Referencia a la Coherencia entre Elementos de los Programas de las Asignaturas y el Sistema de Evaluación*

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt	M	dt	M	dt
Entre las finalidades del programa y el sistema de evaluación	2.70	0.63	2.90	.51	2.94	.75
Entre los contenidos y el sistema de evaluación	3.09	0.67	2.94	.62	3.00	.71
Entre las competencias docentes el sistema de evaluación	2.57	0.84	2.76	.82	2.76	.97
Entre la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación	2.78	0.85	3.02	.65	2.94	.56
Entre la evaluación y la calificación obtenida	2.87	0.76	2.92	.75	2.71	.92

Los datos de la tabla 4 muestra que las medias de los cinco ítems son elevadas. Las valoraciones de las tres poblaciones son similares y sin un patrón claro, al punto de no encontrarse ninguna diferencia significativa entre ellas en ninguno de los cinco ítems.

En la tabla 5 presentamos un bloque de ítems que hacen referencia a la frecuencia de utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas.

Tabla 5. *Medias y dt en la en la Frecuencia de Utilización de Diversos Procedimientos e Instrumentos de Evaluación en las Asignaturas*

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt	M	dt	M	dt
Observación del profesor en clase (fichas de observación)	2.35	.78	2.24	1.06	1.59	.87
Control de la participación en el aula (en grupos y debate)		.80	2.74	.69	2.47	1.12
		2.78				
Examen tipo test	2.61	.99	3.02	.82	2.65	1.06
Examen de preguntas abiertas	2.04	1.30	2.72	1.05	2.76	.83
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	1.96	1.07	2.78	0.74	2.00	1.06
Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2.91	.90	2.82	.94	1.71	1.05
Exámenes escritos con documentos	2.26	1.45	2.40	1.12	1.71	1.21
Exámenes orales	1.83	1.07	2.12	1.08	1.47	1.42
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	2.96	.98	3.40	0.88	2.65	1.37
Portafolios	2.65	.88	2.40	1.01	1.59	1.50
Cuadernos de campo	1.70	1.11	2.18	1.14	1.53	1.50
Informes o trabajos escritos	3.39	.66	3.30	.65	2.94	.83
Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2.65	.98	3.20	2.73	2.35	1.11

Respecto a la utilización de diversos procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas, en la tabla 5 podemos ver que los más habituales parecen ser los trabajos escritos, las pruebas físicas, los exámenes escritos de preguntas abiertas y tipo test, el control de la participación en el aula y los ensayos. Los menos utilizados parecen ser los exámenes orales, los cuadernos de campo, los portafolios y la observación del profesor. Las medias son más altas en alumnos o en egresados, aunque sin un patrón claro.

Respecto a las diferencias significativas entre las poblaciones, aparecen en 11 casos (ver tabla 6). Entre alumnado y los egresados se encontraron diferencias de media significativas en 3 ítems con valoraciones más altas para los egresados: en “Examen de preguntas abiertas” (2.04 vs. 2.72), “Examen de preguntas cortas” (1.96 vs. 2.82) y “Pruebas prácticas carácter físico” (2.96 vs. 3.40). Entre el alumnado y el profesorado las diferencias significativas resultaron en 3 ítems, en los tres casos la valoración del alumnado fue considerablemente más alta: “Observación del profesor en clase” (2.35 vs. 1.59), en el “Examen de preguntas cerradas” (2.91 vs. 1.71) y en “Portafolios” (2.65 vs. 1.59). Por último, entre egresados y profesorado se dan diferencias significativas en 5 ítems, siempre con valores más altos en los egresados: “Observación del profesor en clase” (2.24 vs. 1.59), “Examen de preguntas cortas” (2.78 vs. 2.00), “Examen de preguntas cerradas” (2.82 vs. 1.71), “Pruebas prácticas de carácter físico” (3.40 vs. 2.65) y “Portafolios” (2.40 vs. 1.59).

Tabla 6. *Diferencia de Medias en la Frecuencia de Utilización de Diversos Procedimientos/Instrumentos de Evaluación en las Asignaturas por parte del Profesor*

	U A-E	Sig.	U A-P	Sig.	U E-P	Sig.
Observación del profesor en clase (fichas de observación)			106.5	.009*	287.5	.039*
Examen de preguntas abiertas	410.5	.041*				
Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	329.0	.002*			248.0	.007*
Examen de preguntas cerradas (definiciones)			79.5	.001*	194.0	.001*
Pruebas prácticas carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)	412.5	.034*			285.0	.027*
Portafolios			115.5	.024*	288.5	.042*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

En la tabla 7 presentamos un bloque de ítems que hacen referencia a la participación del alumnado en los procesos de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas a lo largo de la carrera.

Tabla 7. *Medias y dt en el Grado de Acuerdo con las Afirmaciones respecto a la Participación del Alumnado en el Proceso de Evaluación y Calificación de las Asignaturas Cursadas*

	Alumnos		Egresados		Profesores	
	M	dt	M	dt	M	dt
La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	3.13	.87	2.84	.89	2.41	1.18
El alumnado se autocalifica (parcial o totalmente)	2.87	1.06	2.46	.95	2.29	.92
Se califica de forma dialogada y consensuada (entre profesorado y alumnado) (parcial o totalmente)	2.22	1.31	2.10	.18	2.12	1.22
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	2.13	1.14	2.40	.83	1.88	1.32
Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)	2.13	.92	2.48	.93	1.82	1.24

En la tabla 7 se ve el predominio de asignaturas donde la calificación la decide directamente el profesor, aunque, paradójicamente también obtiene un valor alto la afirmación de que el alumnado se autocalifica parcial o totalmente. Los valores más bajos se dan en el ítem que hace referencia a que se califica a partir de la coevaluación entre alumnos, aunque los valores siguen siendo altos. En todos los ítems las medias más altas son del alumnado o los egresados, a veces con diferencias notables respecto al profesorado, aunque como podemos ver en la tabla 8, sólo se dan diferencias significativas en dos casos. En uno la valoración del alumnado es considerablemente más alta que la del profesorado: “La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación” (3.13 vs. 2.41) y en el segundo caso la valoración de los egresados es considerablemente más alta que la del profesorado: “Se califica a partir de la coevaluación entre alumnos” (2.48 vs. 1.82). En ambos casos las diferencias significativas se dan al correlacionar egresados y alumnado con profesores.

Tabla 8. *Diferencia de Medias en el Grado de Acuerdo con las Afirmaciones respecto a la Participación del Alumnado en el Proceso de Calificación de las Asignaturas Cursadas*

	U A-P	Sig.	U E-P	Sig.
La calificación la decide el profesorado a partir de la evaluación	127.5	.048*		
Se califica a partir de la coevaluación (entre compañeros/as) (parcial o totalmente)			285.0	.036*

U= U de Mann-Whitney; P= Profesores; A= Alumnos; E= Egresados. * $p \leq .05$

DISCUSIÓN

Hemos encontrado medias altas en el grado de cumplimiento del sistema de evaluación marcado en el programa (2.78-3.61) y en la utilización de procesos de evaluación formativa en las asignaturas (2.26-3.43). En ambos casos, la valoración más alta corresponde al alumnado, con diferencias significativas en los dos ítems, tanto respecto a los egresados como al profesorado. Estos resultados son similares a los encontrados en un estudio con alumnado universitario español quienes indicaron que tanto “la correspondencia de los sistemas de evaluación aplicados y lo contenido en los programas de asignatura” como “la frecuencia de información sobre los aprendizajes a través del sistema de evaluación de las asignaturas” ocurre entre algunas y bastantes veces, aunque para el estudio español la valoración arrojó diferencias significativas siendo más alta la del profesorado (Gutiérrez, Pérez & Pérez, 2013).

Los resultados indican una elevada coherencia entre los elementos didácticos de los programas de las asignaturas (finalidades, contenidos, competencias, metodología y calificación) y el sistema de evaluación (2.57-3.09); además de un elevado grado de acuerdo entre las tres poblaciones, dado que no hay diferencias significativas entre los tres colectivos. En cambio, en un estudio similar (Gutiérrez et al., 2013) se encontraron diferencias significativas entre las poblaciones, en donde siempre la valoración del profesorado fue más alta que el alumnado y los egresados. También aparecen diferencias en los estudios (Ayala et al., 2010; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez & Palacios-Picos, 2011; Martínez et al., 2012; Ruiz-Gallardo et al., 2013)

Respecto a la utilización de los diferentes procedimientos e instrumentos de evaluación en las asignaturas, las medias son muy variadas, desde puntuaciones bajas (1.53), hasta puntuaciones muy altas (3.40). Los ítems de este apartado arrojaron diferencias significativas entre las 3 poblaciones en 11 casos. Al igual que en otros estudios los instrumentos más utilizados suelen ser “trabajos escritos, las pruebas físicas, los exámenes escritos de preguntas abiertas y los exámenes tipo test” (Gutiérrez et al., 2013; Martínez et al., 2012), mientras que entre los menos utilizados están los exámenes orales, en concordancia con (Arribas et al., 2015; Palacios-Picos, López-Pastor & Barba-Martín, 2013; Ruiz-Gallardo et al., 2013). Por otro lado se puede ver que en la mayoría de los ítems se observaron diferencias significativas entre las tres poblaciones, pero sin seguir ningún patrón fijo; a diferencia de estudios, en los que las diferencias significativas se dan entre el profesorado respecto a alumnado y egresados (Gutiérrez-García et al., 2011; Martínez-Mínguez & Flores, 2014; Martínez et al., 2012).

Respecto a la participación del alumnado en el proceso de evaluación y calificación de las asignaturas cursadas, los resultados vuelven a mostrar una gran diversidad de medias

(Desde 1.82 hasta 3.13). Aparecen diferencias significativas sólo en dos ítems. El primero hace referencia a si la calificación la decide sólo el profesor. El alumnado considera que sí en un porcentaje muy elevado, mientras que el profesorado muestra una media más baja (3.13 vs. 2.41). Por tanto, desde el punto de vista del alumnado en la mayoría de las asignaturas sigue predominando el modelo tradicional, donde la decisión de la calificación la tiene solo el profesor, como denunciaban hace casi dos décadas Trillo & Porto (1999) y que aun se puede observar en otros estudios (Ayala et al., 2010; Silva & López-Pastor, 2015; Taberero & Daniel, 2012), aunque se pueden apreciar múltiples avances en la incorporación de sistemas de evaluación formativa con resultados positivos en el alumnado (Brown, 2015; Barrientos & López-Pastor, 2015; Castejón et al., 2011; Gallardo-Fuentes & Carter-Thuillier, 2016).

En cambio, la valoración del profesorado podría mostrar una cierta evolución y cambio en este sentido, dado que parece que cada vez es mayor el porcentaje de profesorado que implica al alumno en los procesos de evaluación y calificación, tal como parece estar ocurriendo en la última década en la FIP en España, según los estudios de (Palacios-Picos & López-Pastor, 2013; Romero-Martín et al., 2015; Romero-Martín et al., 2016). Sin embargo la tendencia a evaluar de forma tradicional sigue instalada, cumpliendo las tipologías de profesorado universitario según los métodos evaluativos que utilizan (“profesorado innovador”, “profesorado tradicional” y “profesorado ecléctico”) establecidas por Hamodi et al. (2015), Palacios & López-Pastor (2013) y Palacios et al. (2013).

Por otro lado, la valoración de los egresados es considerablemente más alta que la del profesorado en el ítem que hace referencia a la coevaluación entre alumnos (2.48 vs. 1.82). Este resultado es extraño, dado que parece indicar que los egresados consideran que había más situaciones de este tipo cuando ellos estudiaron que las que hay en estos momentos en opinión del profesorado. Estos resultados, sin tener una diferencia significativa, se comportan igual a lo encontrado en Gutiérrez-García et al. (2011). Una posible explicación sería que los egresados no han entendido correctamente que significa el concepto coevaluación.

CONCLUSIONES

Los resultados muestran que sí se están llevando a cabo sistemas de evaluación formativa en la FIPEF en la universidad chilena en que se lleva a cabo el estudio. En lo referente a los procedimientos e instrumentos más utilizados, aparecen diferencias significativas de percepción entre los colectivos involucrados (alumnado, egresados y profesorado) y un predominio en el uso de instrumentos que no involucran al alumnado en la evaluación. Parece quedar mucho camino que recorrer en lo que respecta a la implicación del alumnado en los procesos de evaluación (autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación compartida), en donde la percepción de los colectivos involucrados difiere significativamente entre alumnado y profesorado.

El presente artículo puede ser un aporte para el espacio educativo universitario en Chile y específicamente para la FIPEF, considerando la falta de investigación encontrada sobre la temática. Además, este estudio puede ser un punto de partida para procesos de innovación en el aula y futuras investigaciones, en un momento en que la universidad chilena está adoptando el currículum por competencias.

En futuros estudios sería importante indagar en los efectos que la implementación de procesos de evaluación formativa y compartida podría tener en la percepción del alumnado y el profesorado chileno de FIP, así como en aspectos como rendimiento académico, satisfacción y carga de trabajo para alumnado y profesorado.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se ha llevado a cabo dentro del proyecto de I+D+i: “*La competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física*”. Programa Nacional de Investigación y Desarrollo del Gobierno Español 2013-2016. Referencia: EDU 2013-42024-R. Duración: 3 años (2014-2016).

También agradecemos su apoyo al departamento de Ciencias de la Actividad física y a la Escuela de Pedagogía de la Universidad de los Lagos.

Referencias

- Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Alicante: Marfil.
- Arribas, J. M., Manrique, J. y Tabernero, B. (2015). Instrumentos de evaluación utilizados en la formación inicial del profesorado y su coherencia para el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes: visión del alumnado, egresados y profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 237-225.
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes esperados en cátedras impartidas en una universidad chilena. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 53-67.
- Barrientos, E. y López-Pastor, V. (2015). La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284.
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2).
- Castejón, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 11(42), 238-346.
- Delgado, A. y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, (4).
- Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2015). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE*, 3(1).
- Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263.

- Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la educación en el aprendizaje: En Brown, S. y Glasner, A. (Coord.). *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-74). Madrid: Narcea.
- Gutiérrez, C., Pérez, P. y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.
- López-Pastor, V. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V., Martínez, L. y Julián, J. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19.
- López-Pastor, V., Pérez, A., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *CCD. Cultura Ciencia Deporte*, (31), 37-50.
- López-Pastor, V. (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.
- Martínez, L., Castejón, F. y Santos-Pastor, M. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(4), 57-67.
- Martínez-Mínguez, L. y Flores, G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro de educación infantil. *RIDU*, 8(1), 2.
- Palacios-Picos, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de educación*, (361), 279-305.
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V. y Barba-Martín, J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Revista Estudios sobre Educación*, (23). 173-195.
- Romero, M., Asún, S. y Chivite, S. (2016). La autoevaluación en expresión corporal en formación inicial del profesorado de educación física: un ejemplo de buena práctica. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 236-241.
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (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).

- Ruiz-Gallardo, J., Ruiz, E. y Ureña, N. (2013). La evaluación en la formación inicial del profesorado: qué creemos hacer y qué perciben los alumnos. *CCD. Cultura Ciencia Deporte*, 8(22), 17-29.
- Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100.
- Tabernero, B. y Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15 (3)
- Trillo, F y Porto, M. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. *Revista Innovación Educativa*, (9) 55-75.

ANEXO III



Valdivia, 20 de mayo de 2018

CERTIFICACIÓN

Por medio de esta carta la Revista Estudios Pedagógicos tiene el agrado de certificar que Francisco Javier Gallardo-Fuentes, Víctor López Pastor y Bastian Carter Thuillier, son autores del manuscrito *“Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado”*, que tras haber sido aceptado, integra el monográfico de evaluación formativa y compartida que será publicado en el segundo semestre del año 2018. Se extiende la presente certificación a petición del interesado.

Cordialmente,

Marta Silva Fernández, Ph.D.
Directora Revista Estudios Pedagógicos
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES