



Universidad de Valladolid



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN
TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN**

TESIS DOCTORAL:

**La Evaluación Formativa en Educación
Superior: Evaluación Orientada al Aprendizaje
y Evaluación Auténtica en la Formación Inicial
del Profesorado de Educación Física**

Presentada por Emilio José Barrientos Hernán,
para optar al grado de
Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Víctor Manuel López Pastor
Darío Pérez Brunicardi
2019

AGRADECIMIENTOS

Probablemente mi interés en la investigación comenzó en mi último año de Magisterio en el año 2006. Ese año, recibí una beca de colaboración para trabajar en La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Hubo unos años dedicados a buscar trabajo como maestro de educación física y en los que a la vez, estaba realizando la carrera de Psicopedagogía. Fue justo al acabar Psicopedagogía cuando volví a plantearme hacer el doctorado, me matriculé en el Master de Investigación de la UVA, realizando un TFM ya pensando en el desarrollo posterior de una tesis.

La tesis ha tenido una duración de cinco años, en los que ha habido bastantes altibajos debido a: cambios de domicilio, de trabajo y de proyectos profesionales. Inicialmente, el objeto de estudio iba a estar relacionado con el análisis de datos de la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, hubo un punto de inflexión en el año 2016; realicé durante dos meses una estancia en la Universidad de Strathclyde (Glasgow, Escocia) en donde conocí a David Kirk. Después de varios días hablando con él, me di cuenta de que tenía que investigar sobre cómo eran las prácticas evaluativas que se realizan en educación física en la Educación Obligatoria, que ese era el ámbito que realmente me gusta y al que he dedicado mi vocación profesional.

Desde estas líneas me gustaría agradecer su apoyo a las siguientes personas:

A las personas que conforman la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior, grupo en el que he tenido las puertas abiertas desde el principio y donde he sido excelentemente acogido.

A mi familia, que siempre me ha apoyado en todo lo que hiciera, teniendo confianza plena en mis posibilidades.

A Mercedes, siempre cercana y ayudándome en todo lo que necesitara, siendo mi apoyo personal más cercano desde hace ya muchos años y que ha sido la persona que

más ha sufrido el no poder dedicarle todo el tiempo que deseara, muchas gracias por tu comprensión y afecto durante todos estos años.

Por último, a mis dos tutores de tesis, Darío que me ha apoyado durante todo el proceso a la sombra, pero que ha sabido estar en los momentos difíciles. Pero sobre todo a ti, Víctor, nuestra relación ha ido cambiando a lo largo de los años, pasando de profesor-alumno en Magisterio a considerarte como un amigo. Incluso Mercedes ya te puso el mote del “Amante”. Esta tesis está dedicada a ti: por tu dedicación, tu tiempo y tu apoyo, ya que aun siendo un año muy duro en lo personal nunca te has olvidado de mí. Gracias.

LISTA DE PUBLICACIONES DERIVADAS DE LA TESIS

A lo largo de la elaboración de esta tesis doctoral se han realizado algunas publicaciones que están directamente relacionadas con la temática de la tesis y el trabajo realizado durante estos 5 años. Son las siguientes:

- Barrientos, E., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del Profesorado. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 37-43. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/66478>
- Barrientos, E.J. & López-Pastor, V. (2015). La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 272-284. ISSN: 2244-8330
- Barrientos, E. J. & López-Pastor, V. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587. ISSN: 0719-6202.

Además se han elaborado otros artículos que actualmente están en proceso de revisión en las revistas señaladas:

- Barrientos, E.J., López-Pastor, V., Lorente-Catalán, E., Kirk, D. & Pérez, D. (2018). Teachers use of formative and authentic assessment in physical education: is a systematic approach possible? (Enviado el 3-2-19 a la revista *European Physical Education Review*).
- Barrientos, E.J., López-Pastor, V. & Pérez, D. (2018). Formative Assessment and Learning Oriented Assessment in Higher Education. A Review of International Literature (Enviado el 13-2-19 a la revista *Evaluation*).

LISTADO DE TABLAS

TABLA	TÍTULO	PÁGINA
Tabla 2.1	Definiciones de conceptos relacionados con FA-HE	30
Tabla 2.2	Resultados de las búsquedas bibliográficas realizadas	33
Tabla 2.3	Categorías conceptuales relacionadas con la FA y evaluación compartida	34
Tabla 2.4	Resultados de la búsqueda del concepto: FA-HE	34
Tabla 2.5	Volcado de datos ALA-HE	41
Tabla 2.6	Volcado de datos AFL-HE	44
Tabla 2.7	Volcado de datos EA-HE	46
Tabla 2.8	Volcado de datos SA-HE	49
Tabla 2.9	Categorías y subcategorías para analizar los documentos seleccionados en LOA y AA	54
Tabla 2.10	Resultados de la búsqueda del concepto LOA-HE	54
Tabla 2.11	Resultados de la búsqueda del concepto AA-HE	59
Tabla 3.1	Muestra por sexo y universidad de procedencia	80
Tabla 3.2	Muestra clasificada por sexo y estudios realizados	81
Tabla 3.3	Ítems analizados	82
Tabla 3.4	Escala Likert	82
Tabla 3.5	Bloques temáticos	83
Tabla 3.6	Características profesionales de los entrevistados	87
Tabla 3.7	Guion entrevista en profundidad	87
Tabla 3.8	Categorías elaboradas para el análisis de datos	89

Tabla 3.9	Términos naturalistas y científicos adecuados para los cuatro aspectos de credibilidad.	90
Tabla 4.1	Percepción de competencias docentes adquiridas	94
Tabla 4.2	Percepción de los egresados sobre la frecuencia con que los profesores han utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP	96
Tabla 4.3	Percepción sobre la evaluación vivida	100
Tabla 4.4	Percepción sobre la calificación vivida	104
Tabla 4.5	Grado de satisfacción con la carrera realizada (escala del 0 al 10)	105
	Guion entrevista en profundidad	

GLOSARIO DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

AA	Authentic Assessment
AFL	Assessment For Learning
ALA	Alternative Assessment
EA	Electronic Assessment
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EF	Evaluación Formativa
EFyC	Evaluación Formativa y Compartida
ES	Educación Superior
FIP	Formación Inicial del Profesorado
FPP	Formación Permanente del Profesorado
HE	Higher Education
LOA	Learning Oriented Assessment
SA	Shared Assessment

Índice

PROGRAMA DE DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR EN EDUCACIÓN	1
1. INTRODUCCIÓN.....	15
1.1. OBJETO DE ESTUDIO	15
1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.3. JUSTIFICACIÓN	16
1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS	18
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	23
2.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR.....	23
2.1.1. La Evaluación en Educación Superior previo al Espacio Europeo de Educación Superior	23
2.1.2. Evaluación Formativa y EEES	25
2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LITERATURA INTERNACIONAL: CONCEPTOS ASOCIADOS	26
2.2.1. Definición de Evaluación Formativa y estudios bibliográficos relacionados	26
2.2.2. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior y conceptos asociados	29
2.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA INTERNACIONAL DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON “FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION”	31
2.3.1. Revisión bibliográfica de conceptos hasta el año 2013	33
2.3.1.1. Documentos y estado de la cuestión Formative Assessment in Higher Education.....	34
2.3.1.2. Documentos y estado de la cuestión Alternative Assessment in Higher Education.....	41
2.3.1.3. Documentos y estado de la cuestión “Assessment for Learning in Higher Education”	44
2.3.1.4. Documentos y estado de la cuestión “Electronic Assessment in Higher Education”	46
2.3.1.5. Documentos y estado de la cuestión “Shared Assessment in Higer Education”	49
2.3.2. Revisión bibliográfica de conceptos “Learning Oriented Assessment” y “Authentic Assessment” hasta mayo de 2018.....	53

2.3.2.1. Documentos y estado de la cuestión “Learning Oriented Assessment in Higher Education”	54
Origen del concepto LOA-HE	55
Criterios para ser LOA-HE	56
Experiencias y resultados de la aplicación LOA-HE.....	57
2.3.2.2. Documentos y estado de la cuestión “Authentic Assessment in Higher Education”	59
Origen del concepto AA-HE.....	61
Criterios para ser AA	62
Experiencias y resultados de la aplicación AA.....	64
2.3.3. Aspectos clave de la revisión bibliográfica internacional de conceptos relacionados con “Formative Assessment in Higher Education”	67
2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	71
2.5. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA LITERATURA INTERNACIONAL: CONCEPTOS RELACIONADOS	73
2.5.1. “Formative Assessment” en Educación Física en la Literatura Internacional	73
2.5.2. Authentic Assessment en Educación Física	75
2.5.3. Assessment for Learning en Educación Física.....	77
3. METODOLOGÍA.....	79
3.1. METODOLOGÍA PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	79
3.1.1. Objetivos primera línea de investigación	79
3.1.2. Diseño primera línea de investigación	79
3.1.3. Técnicas y métodos de obtención de datos primera línea de investigación	81
3.1.4. Técnicas de análisis de datos segunda línea de investigación.....	83
3.1.5. Validez y fiabilidad del cuestionario.....	83
3.2. METODOLOGÍA SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	85
3.2.1. Objetivos segunda línea de investigación	85
3.2.2. Diseño y muestra segunda línea de investigación	86
3.2.3. Técnicas y métodos de obtención de datos segunda línea de investigación .	87
3.2.4. Técnicas de análisis de datos segunda línea de investigación.....	89
3.2.5. Criterios de rigor segunda línea de investigación	89

Credibilidad	90
Transferibilidad.....	90
Dependencia.....	90
Confirmabilidad	91
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	93
4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN ...	93
4.1.1. Percepción de competencias docentes adquiridas	93
4.1.2. Percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP	95
4.1.3. Percepción sobre la evaluación vivida	100
4.1.4. Percepción sobre la calificación vivida	103
4.1.5. Grado de satisfacción con la carrera realizada	105
4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	106
4.2.1. Utilización de AFL y AA en las clases de educación física	107
4.2.1.1. Compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la UD o curso	107
4.2.1.2. Uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real	108
4.2.1.3. Procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender a los alumnos que deben hacer para mejorar su aprendizaje	109
4.2.1.4. Implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje.	110
4.2.2. Utilización de sistemas de AFL y AA, más allá de la simple observación no estructurada	112
4.2.2.1. Cómo se registran las observaciones	113
4.2.2.2. Ventajas de registrar las observaciones	114
4.2.2.3. Desventajas de registrar las observaciones.....	115
4.2.3. Papel de la FIP en la realización o no de prácticas de AFL y AA	117
4.2.3.1. Evaluación vivida durante la FIP y evolución hasta el tipo de evaluación actual.....	117
4.2.3.2. Formación recibida/realizada hasta la situación actual	118
5. CONCLUSIONES.....	121
5.1. OBJETIVOS PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	121
5.2. OBJETIVOS SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN.....	123

5.2.1. Conocer las razones por las que se lleva a cabo sistemas de FA, AFL y AA en educación física	124
5.2.2. Estudiar la influencia que ha podido tener la FIP y la FPP en el desarrollo de sistemas de EFyC, AFL y AA en educación física	124
5.2.3. Conocer los motivos por los que se utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en vez de una observación directa no estructurada	125
5.2.4. Analizar los problemas y dificultades que los profesores de educación física encuentran a la hora de implementar sistemas de EFyC, AFL y AA en sus clases.	125
5.3. INTERÉS CIENTÍFICO Y PROSPECTIVA	126
6. BIBLIOGRAFÍA	129
7. ANEXOS	153
LISTADO DE ANEXOS	153
Anexo I: Entrevista 1.....	153
Anexo II: Entrevista 2.	153
Anexo III: Entrevista 3.....	153
Anexo IV: Entrevista 4.....	153
Anexo V: Análisis descriptivo cuestionario.....	153
ANEXO I: ENTREVISTA 1	155
ANEXO II: ENTREVISTA 2	165
ANEXO III: ENTREVISTA 3.....	175
ANEXO IV: ENTREVISTA 4	185
ANEXO V: ANÁLISIS DESCRIPTIVO CUESTIONARIO.....	195

1. INTRODUCCIÓN

La presente tesis ha sido realizada mediante la opción de “Modalidad Ordinaria de Tesis Doctoral” según el artículo 3 de la Resolución de 8 de junio de 2016, del Rectorado de la Universidad de Valladolid, por la que se ordena la publicación del Acuerdo del Consejo de Gobierno de 3 de junio de 2016, por el que se aprueba la normativa para la presentación y defensa de la tesis doctoral en la Universidad de Valladolid.

1.1. OBJETO DE ESTUDIO

En esta tesis se van a llevar a cabo dos líneas de investigación, que aunque estén estrechamente relacionadas, subyacen dos objetos de estudios diferenciados: (a) conocer y analizar la percepción de una muestra de egresados de diferentes universidades españolas sobre cómo les ha influenciado su FIP en la adquisición y desarrollo de competencias docentes; (b) conocer y analizar los motivos que llevan a una muestra de profesores de educación física a llevar a cabo sistemas de “Evaluación Formativa” (FA), “Evaluación Para el Aprendizaje” (Assessment For Learning) y “Evaluación Auténtica” (Authentic Assessment), las ventajas y dificultades encontradas y hasta qué punto ha influido su formación inicial y permanente como profesores (FIP y FPP) en la aplicación de esos sistemas de evaluación.

1.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de investigación propuestos para la primera línea de investigación van a concretar los aspectos más globales expuestos en el objeto de estudio:

1. Conocer la percepción de los egresados sobre la evaluación y metodología recibidas en su formación inicial (FIP) y la posible relación con la adquisición de competencias docentes.
2. Analizar la valoración que realizan los egresados sobre la frecuencia percibida

en utilización de diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP.

3. Conocer la percepción de los egresados sobre distintos aspectos de la evaluación y la calificación vividas durante su formación inicial (FIP).
4. Conocer el grado de satisfacción de los egresados con la carrera realizada.

Los objetivos de investigación propuestos para la segunda línea de investigación van a concretar los aspectos más globales expuestos en el objeto de estudio:

5. Conocer las razones que han llevado a una muestra intencionada de profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) a utilizar sistemas de “Formative Assessment” (FA), “Assessment For Learning” (AFL) y Authentic Assessment (AA) en sus clases.
6. Estudiar la influencia que ha podido tener la formación inicial y/o permanente (FIP y FPP) en el desarrollo de sistemas de FA, AFL y AA en educación física en la educación obligatoria (primaria y secundaria).
7. Conocer los motivos por los que los profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en vez de una observación directa no estructurada.
8. Analizar los problemas y dificultades que los profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) encuentran a la hora de implementar sistemas de FA, AFL y AA en sus clases.

1.3. JUSTIFICACIÓN

La entrada del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) generó una serie de cambios en las universidades españolas, entre las que se encontraba la introducción del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (European Credit Transfer System, ECTS). Los créditos ECTS implicaron considerar el trabajo personal del estudiante, teniendo en cuenta todas las actividades de su proceso de aprendizaje (horas lectivas, horas de estudio y elaboración de trabajos y prácticas) tanto en el cómputo de horas de formación, como en la elaboración de los programas educativos.

Uno de los aspectos que ha exigido la entrada del EEES y de los créditos ECTS, es que los profesores debían utilizar sistemas de evaluación que estuvieran en

consonancia con este planteamiento educativo. Sin embargo, la actividad evaluadora ha sido considerada como una de las grandes carencias del profesorado en las aulas y de las que más deben cambiar (Zabalza, 2003). Por lo que, aunque el EEES implica llevar a cabo un sistema de evaluación diferente al que se realizaba anteriormente, la realidad es que el profesorado universitario aún no está llevando a cabo estos sistemas en el aula, al menos de manera mayoritaria (López-Pastor & Palacios, 2013).

Parece que desde principios de la década de 2010 la situación está evolucionando en la FIP, ya que Palacios y López-Pastor (2013), en un estudio a nivel nacional, comprueban que existen tres tipologías de profesorado universitario de FIP respecto al tipo de evaluación que hacen, de forma que aproximadamente un tercio ya utiliza sistemas de “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC), mientras que otro tercio utiliza sistemas “mixtos” (examen final y aspectos de evaluación formativa), y ya solo un tercio utiliza claramente sistemas tradicionales, fundamentalmente basados en el examen final.

En este sentido, cabría conocer cómo ha sido la evaluación que han vivido los egresados durante su FIP, que aspectos han percibido como más importantes y, sobre todo, conocer cómo ha sido la evaluación recibida. De esta manera, es necesario comparar cómo están evolucionando los sistemas de evaluación en la universidad y si están en concordancia con los aspectos exigidos en el EEES.

Aunque los estudios existentes sobre EFyC en ES en España han ido aumentando desde el año 2009 aún son escasos (López-Pastor & Sicilia 2017). Por lo que, consideramos imprescindible realizar una aclaración terminológica de todos los aspectos relacionados con EFyC en ES. En la literatura internacional se han publicado un mayor número de documentos relacionados con FA-HE, por lo que es más interesante realizar la búsqueda en bases de datos internacionales y los conceptos de búsqueda en inglés. En este caso, es clave realizar un estudio del espectro conceptual relacionado con FA-HE, ya que actualmente hay términos que subyacen del anterior que están teniendo gran repercusión internacional, como: LOA-HE y AA-HE (López-Pastor & Sicilia, 2017).

Por otra parte, nos interesaba mucho conocer si los sistemas de EFyC se están llevando a cabo entre el profesorado de educación física. La mayoría de estudios

relacionados con la EFyC se han realizado en el ámbito universitario, pero en cambio no sabemos si existe una transferencia a otros ámbitos educativos. Nos parece clave conocer si realmente existe una conexión entre las prácticas evaluativas que se realizan en la universidad y las que después se llevan a cabo en la Educación Obligatoria. En este sentido, la mayoría de los maestros y profesores suelen reproducir en sus prácticas educativas el mismo tipo de evaluación que habían recibido durante FIP y FPP. Por ello, es clave conocer qué pasa cuando estos maestros y profesores no reproducen el mismo sistema de evaluación que han recibido en su FIP, los motivos que les han llevado a cambiar y como ha influido su FPP en ese cambio.

Además, queremos conocer si realmente se están llevando a cabo sistemas de AA y AFL en educación física, las ventajas e inconvenientes de llevar a cabo estos sistemas y los motivos por los que el profesorado de educación física realiza una evaluación estructurada en vez de una simple observación directa sin registro posterior de la información.

1.4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

El documento se ha estructurado a partir de siete capítulos en los que se van a ir analizando las dos líneas de investigación de las que se compone la tesis.

El primer capítulo es la “Introducción”. A lo largo de este capítulo se han explicado los dos objetivos de estudio y los correspondientes objetivos de investigación de cada una de las líneas de investigación; además se ha aportado una justificación en la que se resalta la necesidad de llevar a cabo más estudios relacionados con FA-HE y cómo se están llevando a cabo estos sistemas de evaluación en la Educación Obligatoria, en este caso en el área de educación física.

El segundo capítulo es el “Estado de la Cuestión”. En él, se presenta un marco teórico sobre el estado de la cuestión de la evaluación en el EEES, siendo la EFyC la que mejor se adapta. También se presenta la necesidad de llevar a cabo más estudios representativos sobre EFyC, sobre todo en España, ya que hay un número menor de publicaciones en castellano que en inglés. Para ello, se ha realizado una búsqueda bibliográfica y posterior análisis del concepto de “Evaluación Formativa” (Formative Assessment) y de todos los términos que tienen una estrecha relación con el mismo: (1) Formative Assessment; (2) Alternative Assessment; (3) Authentic Assessment; (4)

Assessment For Learning; (5) Learning Oriented Assessment; (6) Electronic Assessment; y, (7) Shared Assessment. Aún dentro del segundo capítulo, se ha analizado el estado de la cuestión de: (1) los estudios relacionados con la FIP de educación física; (2) la situación de la EFyC en educación física y cómo ha derivado este concepto hacia otros como AFL y AA; y (3) definición y características principales de los conceptos AA y AFL en educación física.

El tercer capítulo es el de “Metodología”. Se han analizado dos líneas de investigación por separado, ya que en cada una se utiliza una metodología diferente. En la primera línea de investigación se usa una metodología cuantitativa basada en un análisis descriptivo e interpretativo. Para ello, se ha utilizado como instrumento de recogida de información un cuestionario base «ad hoc», denominado: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado” (Palacios-Picos, López-Pastor & Fraile, 2018), que fue realizado sobre una muestra de 487 egresados de diferentes universidades españolas. En la segunda línea de investigación se ha realizado un estudio multicaso con una muestra intencional de cuatro profesores de educación física, en los que se ha utilizado una entrevista en profundidad para recoger la información. La muestra se ha seleccionado a partir de los siguientes criterios: (a) compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la “unidad didáctica” (UD) o curso; (b) uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula, capaces de evaluar diferentes habilidades y competencias a aplicar en situaciones de la vida cotidiana; (c) que existan procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender que deben hacer para mejorar su aprendizaje; (d) implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje (self-assessment, peer-assessment, co-assessment). Todos son clave para asegurarnos que era una muestra que lleva a cabo sistemas de EFyC, AFL y/o AA en el aula, aportando información clave para el objeto de estudio.

El cuarto capítulo es el de “Resultados y Discusión”. A lo largo de este capítulo, los resultados han sido separados en función de las dos líneas de investigación. En la primera parte se han analizado 5 bloques temáticos: (1) percepción de competencias docentes adquiridas; (2) percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP; (3) percepción sobre la evaluación vivida; (4) percepción sobre la calificación vivida; y, (5) grado de

satisfacción con la carrera realizada. En el segundo apartado de resultados se han analizado las transcripciones de las entrevistas realizadas a partir de unas categorías preestablecidas: (1) compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la UD o curso; (2) uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real; (3) procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender al alumnado que deben hacer para mejorar su aprendizaje; (4) implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje en educación física.

El quinto capítulo es el de las “Conclusiones”. En él, se han analizado las respuestas al cuestionario de un total de 487 egresados. Algunos de los aspectos clave son: (1) la percepción de los egresados cuando han utilizado metodologías activas y sistemas de evaluación formativos durante su FIP es muy positiva y les ayudan mucho a adquirir competencias docentes, que posteriormente les han sido útiles en su práctica de aula; (2) “los informes o trabajos escritos” y los exámenes tipo test” son los instrumentos de evaluación más utilizados según la percepción de los egresados. En cambio, los “exámenes orales y los exámenes escritos en los que se pueda disponer del documento” son los dos instrumentos que obtienen una valoración más baja; y, (3) los egresados han percibido que la calificación era decidida habitualmente por el profesor y que ellos no participaban en la misma. Por otro lado, todos los profesores de educación física de la muestra llevan a cabo sistemas de FA, AA y/o AFL en el aula, algunas de las principales conclusiones son: (1) la manera en que se usa el feedback es clave para definir una FA de otra que no es; (2) la implicación del alumnado a través de procesos de self-assessment peer-assessment; y, (3) la mejora de los aprendizajes del alumnado cuando se utilizan sistemas de FA-HE. Por otro lado, todos los profesores de educación física de la muestra llevan a cabo sistemas de EFyC, AA y/o AFL en el aula. Algunas ventajas de su aplicación es la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el alumnado se toma más en serio la asignatura de educación física y los profesores mejoran su práctica docente al realizar una evaluación estructurada, ahorrando tiempo a medio-largo en la planificación de sus sesiones. Además, señalan que la FIP influye, pero al revés de como solía hacerlo; al profesorado de educación física no le gusta la evaluación recibida en FIP y al preguntarse cómo aprende su alumnado deciden cambiar a otros sistemas de evaluación.

El sexto capítulo es el de “Bibliografía”. En este capítulo, se han registrado todas

las citas y referencias señaladas durante el documento. En esta tesis tiene especial peso este capítulo, ya que es una bibliografía actualizada en la literatura internacional y refleja todo el trabajo de análisis y búsqueda de documentación que se ha realizado.

Por último, el séptimo capítulo es el de “Anexos”; donde se recogen las transcripciones realizadas de cada una de las entrevistas llevadas a cabo al profesorado de educación física y el análisis descriptivo realizado de los bloques temáticos que surgen de las preguntas del cuestionario.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este capítulo se van a tratar cinco grandes apartados teóricos: (1) la Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (EFyC – ES); (2) conceptos asociados a la Evaluación Formativa (EF) en la literatura internacional; (3) revisión bibliográfica internacional de conceptos relacionados con “Formative Assessment in Higher Education”; (4) la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física; y, (5) la evaluación formativa y compartida en educación física en la literatura internacional: conceptos relacionados.

2.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1.1. La Evaluación en Educación Superior previo al Espacio Europeo de Educación Superior

Previamente a la introducción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un gran número de profesores universitarios entendían que la única obligación docente era el ser meros transmisores de conocimientos a su alumnado; y la manera más habitual de evaluar esos conocimientos era a través de un examen final, que se pudiera traducir en una nota para la calificación de la asignatura (López-Pastor, Fernández, Santos & Fraile, 2011; Palacios & López-Pastor, 2013). Este aspecto es el que Freire (1990) denomina “Aprendizaje Bancario”, donde el educador es quien conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos serían así una especie de «recipientes» en los que se «deposita» el saber, con la única necesidad de archivar los conocimientos recibidos.

En este sentido, el estudio realizado por Trillo y Porto (1999) indica que porcentajes muy elevados de estudiantes perciben: (a) fuertes contradicciones entre la evaluación y los procesos de enseñanza y aprendizaje; (b) por evaluar se entiende

calificar a los estudiantes mediante un examen y decidir sobre su promoción; (c) para examinar se emplea principalmente el examen escrito, sin poder consultar ningún tipo de material; (d) en el proceso de evaluación solo participa el docente que imparte la materia, sin hablarla ni acordarla con el alumnado ni con los otros profesores con los que comparte la misma materia; (e) la mayoría de los profesores no explicitan los criterios que siguen para evaluar; (f) la evaluación solo se hace al final del proceso de enseñanza y aprendizaje; (g) las funciones principales de la evaluación son la selección del alumnado y la certificación de resultados.

En la literatura internacional pueden encontrarse numerosos estudios sobre el uso de la EF en ES. Dochy, Segers y Dierick (2002) llevan a cabo una recopilación de las evidencias existentes sobre los efectos que tiene el desarrollo de sistemas alternativos de evaluación en el aprendizaje del alumnado universitario. Tratan diversos aspectos como: la necesidad de un cambio en el sistema de evaluación, la modificación de los criterios de evaluación y una recopilación de investigaciones sobre nuevas formas de evaluar: portfolio, autoevaluación y evaluación entre iguales. Los resultados indican que estos métodos incrementan la participación del alumnado y generan mayor implicación del mismo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, consideran que el reto más importante de nuestras universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendida esta como una EF, focalizada en mejorar los aprendizajes del alumnado.

En este sentido, Knight (2005) afirma que la EF tiene un gran potencial para mejorar el aprendizaje, recordando el trabajo de Black y Williams (1998), los cuales comprobaron en una metainvestigación que la EF mejora el aprendizaje y que es una de las intervenciones educativas con más posibilidades de realizar cambios positivos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, Boud y Falchikov (2007) defienden que la evaluación en ES tendría que estar más orientada al aprendizaje a largo plazo, de aprendizajes contextualizados y propios de la vida cotidiana, y del desarrollo de procesos de evaluación alternativos donde tenga especial énfasis la implicación del estudiante a través de tareas auténticas.

2.1.2. Evaluación Formativa y EEES

López-Pastor, Martínez y Julián (2007) indican que el EEES reclama unos planteamientos de evaluación que conecten coherentemente con la metodología activa de enseñanza que plantean, los cuales conducen, indefectiblemente, a una EF que puede ser, además, compartida. El fomento de propuestas basadas en un sistema EF supone crear una serie de cambios en concordancia con el EEES.

En López-Pastor et al. (2009) puede encontrarse un complejo y detallado trabajo sobre la temática de la EFyC en docencia universitaria: una sólida fundamentación teórica, el planteamiento de una propuesta concreta, la presentación de diversas experiencias y un protocolo de actuación sobre posibles problemas y soluciones cuando se ponen en marcha sistemas de EFyC en docencia universitaria. En líneas generales, proponen un modelo de EFyC diferente del que solía predominar en la docencia universitaria. La propuesta se desarrolla en torno a tres pasos sucesivos y encadenados: (1) unos criterios de calidad evaluativa con unos requisitos para poder considerarse “EFyC”; (2) unas líneas de actuación (técnicas e instrumentos) en las que cada docente decidirá las más apropiadas a su contexto; y, (3) puesta en práctica de la propuesta e iniciar ciclos de investigación-acción (plan, acción, observación, análisis) para mejorar curso a curso. Vallés, Ureña y Ruiz (2011) consideran que estos aspectos se reflejan en profesorado y alumnado, proporcionándoles más aspectos positivos que negativos. De esta manera, la evaluación pasaría de ser realizada en un momento puntual, de índole sumativa y con ánimo meramente calificador, a convertirse en continua, de carácter formativo y con el claro objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a los estatutos y normativas específicas sobre evaluación de universidades, facultades y departamentos, Ibarra y Rodríguez-Gómez (2010) comprueban que: (a) la evaluación se utiliza principalmente para comprobar los conocimientos de los estudiantes, estando más orientada a los resultados que a los procesos; (b) en los documentos oficiales de las universidades predomina el discurso tradicional, focalizado en la evaluación del rendimiento académico del estudiante y su calificación (exámenes, convocatorias, reclamaciones, etc.); (c) la técnica evaluativa por excelencia sigue siendo el examen final; (d) no aparecen referencias a la función formadora de la evaluación; (e) no se regula la participación del alumnado en la evaluación, salvo para la revisión de exámenes o la reclamación de calificaciones.

Palacios y López (2013) indican que el EEES exige una serie de cambios y el sistema de EF es de los que mejor se adecua a los mismos, ya que su principal finalidad es mejorar el aprendizaje del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor, 2009; Pérez et al., 2008). Por lo tanto, estaría dando respuesta a cómo valorar el proceso del alumnado y, a la vez, tener en cuenta el aprendizaje alcanzado por los mismos. Estos autores (López-Pastor & Palacios, 2013) consideran que en el actual escenario del EEES la EF puede ser una herramienta muy útil, ya que implicaría una mayor participación de los docentes y discentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan tanto dentro como fuera del aula. Además, encuentran que existen tres tipologías de profesorado universitario en lo relativo al tipo de evaluación que utilizan en sus asignaturas: (a) una evaluación orientada a la calificación (única o predominantemente sumativa y final); (b) evaluación orientada al aprendizaje (predominantemente formativa y continua); (c) un enfoque ecléctico (profesorado que ha asumido algunos aspectos de la FA, pero que sigue basando la mayor parte de la nota en el examen final). De la muestra analizada solo un tercio del profesorado realiza una EF orientada al aprendizaje, por lo tanto, aunque ha mejorado notablemente respecto a décadas anteriores, aún no es una práctica evaluativa predominante en el EEES.

2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN LA LITERATURA INTERNACIONAL: CONCEPTOS ASOCIADOS

2.2.1. Definición de Evaluación Formativa y estudios bibliográficos relacionados

Black y William (1998), llevan a cabo una definición de EF centrándose en aspectos ligados a la forma de dar el feedback en las actividades llevadas a cabo en el aula, entendiéndolo como:

Encompassing all those activities undertaken by teacher, and/or by their students, which provide information to be used as feedback to modify the teaching and learning activities in which they are engaged” (Black & William 1998, p.2)¹.

Este "feedback" que se da a las actividades y como es interpretado por parte del alumnado, se convierte en el requisito fundamental para poder denominar a un sistema de evaluación como "Formativo". Para ello, el feedback que se ha de aportar a las actividades por docentes y discentes tiene que estar focalizado en mejorar esa actividad, sino será muy difícil crear un “Aprendizaje Efectivo” (Gauntlett, 2007) y por lo tanto que la evaluación sea de carácter formativo. En este sentido, la EF estaría más cercana a una evaluación que mejore los aprendizajes del alumnado.

Yorke (2003, 2005) argumenta que la EF es un complejo sistema de indicaciones entre académicos y estudiantes compuesto por cinco etapas: (1) el tutor especificará la evaluación de la tarea y los criterios de la misma, para ello tendrá en cuenta el área, la programación, y el punto de la programación que se espera que los estudiantes han de alcanzar; (2) la tarea es interpretada por el estudiante a partir de los criterios de evaluación establecidos. La interpretación está influenciada por el desarrollo intelectual del alumnado y las creencias que sostiene sobre esa capacidad intelectual; (3) en la tercera el estudiante llevará a cabo la tarea; (4) el trabajo del alumnado será valorado por el tutor en base a los criterios establecidos. La valoración ideal estaría acompañada por comentarios sobre el trabajo realizado y como ese trabajo podría ser mejorado; (5) el feedback es recibido por el estudiante e interpretado. El estudiante (otra vez de manera ideal) aprende de ese feedback, y, por tanto, mejora. En definitiva, el tutor podría apreciar como el estudiante ha respondido a la tarea, pudiendo hacer inferencias sobre la efectividad de su enseñanza. Esto podría guiar la revisión de la tarea asignada y posiblemente como ha sido el afrontamiento del docente a la misma.

Completando esta idea de EF, Gauntlett (2007) establece una definición de EF como un proceso que ayude tanto a los discentes como a los docentes a desarrollar sus tareas de manera que se produzca un aprendizaje efectivo:

A form of assessment to help students develop as learners and teachers develop as teachers to both produce effective learning” (Gauntlett 2007, p. 7)2.

¹ Conjunto de actividades llevadas a cabo por el profesor y/o sus alumnos, las cuales generan una información que será usada como “feedback” (retroalimentación) para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que ambos participen.

Por su parte, Sanmartí (2007) indica que la EF tiene que generar una serie de procesos, que sean más enriquecedores y convenientes, para lograr un mayor aprendizaje del alumnado, como se expone en la siguiente cita:

La investigación sobre evaluación demuestra que solo cuando se refuerza su carácter formativo, y está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados finales mejoran. Un estudio realizado por estos autores demuestra que cuando los profesores devuelven sistemáticamente los trabajos con comentarios sobre los éxitos y los aspectos mejorables, sin puntuarlos, los estudiantes mejoran, mientras que cuando se les devuelve solo con una nota, no hay ningún cambio. Es más, si se retornan con comentarios y puntuados, los resultados tampoco mejoran, ya que los estudiantes solo prestan atención a la nota obtenida. (Sanmartí 2007, p.32).

Sin embargo, la terminología relacionada con la EF necesita de una explicación y concreción, para no generar confusiones y ambigüedades. En este sentido, López-Pastor (2012) resume las ideas principales de las anteriores definiciones, estableciendo la siguiente:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente (López-Pastor, 2012, p.120).

Por otro lado, no existen excesivos estudios bibliográficos relacionados en la literatura internacional sobre la EF en ES y los realizados son bastante antiguos. Uno de los de mayor impacto fue llevado a cabo por Black y Wiliam (1998), sobre el término: “Formative Assessment (FA)” (evaluación formativa). Para ello recogieron un total de 681 publicaciones relacionadas con la aplicación de un sistema de FA en los colegios y universidades. Entre otros aspectos, resaltaba la reconceptualización del término FA, debido a la confusión que está generando el mismo, ya que muchas de las publicaciones afirmaban llevar a cabo un sistema de FA pero en la práctica eran similares al sistema de evaluación sumativo. Por su parte, Gaunlett (2007) llevó a cabo una búsqueda bibliográfica del concepto de “FA en Higher Education (FA-HE)” entre 1998-2007, seleccionando 46 estudios. Este autor analiza el concepto de FA, diferenciando entre evaluación formativa y sumativa, diferencias existentes entre FA y feedback y que modelos y prácticas de FA están disponibles en la literatura internacional. En López-Pastor y Sicilia (2017) llevan a cabo una revisión del concepto FA-HE, señalando la

²Forma de evaluación para ayudar a los estudiantes a desarrollarse como aprendices y a los profesores a desarrollarse como profesores, en la que ambos generen un aprendizaje efectivo.

relación del mismo con la “evaluación compartida” (Shared Assessment); también revisan cómo se da el feedback para inducir a una FA, la necesaria implicación del alumnado en procesos como la autoevaluación y la importancia de encontrar la inversión justa de tiempo para llevar a cabo una FA que no desvirtúe los procesos de enseñanza y aprendizaje. La principal aportación de este estudio es una revisión de los puntos fuertes de la EF-HE que muestra la investigación, así como los puntos débiles y los aspectos que todavía están por investigar más sobre la temática.

2.2.2. La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior y conceptos asociados

En este apartado se van a analizar el estado de la cuestión en la literatura internacional del concepto “Formative Assessment in Higher Education” (FA-HE) y como ha derivado hacia otros conceptos relacionados, los cuales van a ser objeto de búsqueda y análisis. Los principales conceptos que han surgido de FA-HE son: (1) “Formative Assessment (FA)” (Evaluación Formativa); (2) “Alternative Assessment (ALA)” (Evaluación Alternativa); (3) “Authentic Assessment (AA)” (Evaluación Auténtica); (4) “Assessment For Learning (AFL)” (Evaluación Para el Aprendizaje); (5) “Learning Oriented Assessment (LOA)” (Evaluación Orientada al Aprendizaje); (6) “Electronic Assessment (EA)” (Evaluación Electrónica); (7) “Shared Assessment” (SA): Peer-Assessment, Self-Assessment y “Collaborative Assessment ” (Implicación del alumnado en su evaluación: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa).

Revisando la literatura internacional especializada puede comprobarse que el término FA ha evolucionado hacia otros más centrados en el proceso de aprendizaje del alumnado, como: ALA, AA, AFL, LOA... (Carless, 2011; López-Pastor, Kirk, Lorente-Catalan, Macphail & MacDonald, 2013; López-Pastor & Sicilia, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2013). A los que López-Pastor et al. (2009) y López-Pastor (2012) añaden el de SA (self-assessment, peer-assessment y collaborative-assessment). Por todo ello, los conceptos más interesantes que están ligados a toda la red nomológica de FA son los de: FA, ALA, AFL, EA, SA, LOA y AA. De ellos no existen prácticamente estudios y están estrechamente relacionados con el sistema de FA. En la tabla 2.1 se presentan las definiciones de los conceptos anteriores:

Tabla 2.1. Definiciones de conceptos relacionados con FA-HE

CONCEPTO	EXPLICACIÓN
Alternative Assessment (ALA)	Técnicas y métodos que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar.
Authentic Assessment (AA)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto, se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.
Assessment For Learning (AFL)	La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estarlo al mero control de éste y su calificación. Algunos autores lo consideran sinónimo del término “Evaluación Formativa”.
Learning Oriented Assessment (LOA)	Algunos autores anglosajones utilizan este concepto para hacer referencia a procesos similares de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Para otros autores, también está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Shared-Assessment (SA)	Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales.
Self-Assessment	Suele referirse a la evaluación que una persona realiza sobre sí misma o sobre un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal. Por tanto puede ser del alumnado o del profesorado.
Peer and Collaborative Assessment	Tradicionalmente en español se ha utilizado el concepto de “coevaluación” para referirse a la evaluación entre iguales. También puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En estas últimas, suele ser conveniente valorar tanto los aspectos grupales como los que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo).

Fuente: López-Pastor et al. (2009) y López-Pastor (2012).

En España, la mayoría de los estudios relacionados con el término de FA-HE comenzaron en el año 2000, pero el mayor incremento ha sido a partir de 2009 (López-Pastor & Sicilia 2017). Por su parte, Bretones (2008) señala que en España se ha publicado poco sobre LOA y AA en HE. Barrientos (2013) realiza una búsqueda bibliográfica internacional del concepto de FA-HE entre 2007-2013, así como de otros términos relacionados con el anterior, como: ALA, AA, AFL, LOA, EA y SA, concluyendo que hay pocas revisiones bibliográficas realizadas sobre estos términos y es necesario debido al incremento en el número de investigaciones durante los últimos años de estudios relacionados con FA-HE en HE.

Según Gessa (2011) el EESS implica un sistema de evaluación en el que se promueva una LOA en el que predominen tareas de carácter auténtico con el alumnado; actividades de aprendizaje lo más reales posibles a la vida cotidiana, siendo la LOA y AA los dos sistemas de evaluación que mejor encajarían en esa descripción. Este planteamiento coincide con la situación de la literatura internacional, en la que LOA y AA son dos de los conceptos con mayor impacto actualmente. El término LOA aparece citado por Carless (2003) y es utilizado por autores como: Boud y Falchikov (2006), Keppell y Carless (2006), Carmona y Flores (2008), Ibarra, Rodríguez y Gómez (2012). La LOA se apoya en tres aspectos: (1) el proceso de evaluación debe implicar activamente al estudiante como evaluador; (2) se debe aportar retroalimentación y proalimentación; y, (3) las tareas de evaluación deben ser tareas auténticas, ligadas con la realidad profesional (Carless, 2011; Carless, Joughin & Mok, 2006; Ibarra, Rodríguez & Gómez 2012; Quesada, Rodríguez & Ibarra, 2013). Por otra parte, López-Pastor et al. (2013) consideran la AA como un sistema de evaluación estrechamente relacionado con la EF. El concepto de AA hace referencia al hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje. Se opone, por tanto, a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos (Archbald & Newman, 1988; Archbald 1991; Gulikers, Bastiaens, & Kirshner, 2004; Rule, 2006).

2.3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA INTERNACIONAL DE CONCEPTOS RELACIONADOS CON “FORMATIVE ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION”

Como mencionaba anteriormente, el número de revisiones bibliográficas realizadas sobre FA-HE son limitadas y, en la mayoría de los casos, desactualizadas. Por otro lado, es necesario conocer el estado de la cuestión en la literatura internacional. Además, el trabajo de revisión bibliográfica constituye una etapa fundamental de todo proyecto de investigación y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio, de un universo de documentos que puede ser muy extenso (Luna, Navas, Mayor & Buitrago, 2014). Por todo ello, se ha realizado búsqueda bibliográfica en inglés, en tres bases de datos internacionales: WOS, ERIC y Google Scholar de varios conceptos relacionados con FA-HE:

- “Formative Assessment (FA)” (Evaluación Formativa).
- “Alternative Assessment (ALA)” (Evaluación Alternativa).
- “Authentic Assessment (AA)” (Evaluación Auténtica).
- “Assessment For Learning (AFL)” (Evaluación Para el Aprendizaje).
- “Learning Oriented Assessment (LOA)” (Evaluación Orientada al Aprendizaje).
- “Electronic Assessment (EA)” (Evaluación Electrónica).
- “Shared Assessment” (SA): Peer-Assessment, Self-Assessment y “Collaborative Assessment” (Evaluación Compartida: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa).

Para revisar la producción más reciente, se ha limitado por fecha: (1) desde el año 2007 hasta el año 2013 de los conceptos: FA, ALA, SA, AFL y EA; y, (2) hasta mayo del 2018 de LOA y AA. Todos ellos con el apellido de HE. Para periodos anteriores de búsqueda me he basado en la realizada por Black and William (1998), en parte centrada en HE, y por la realizada por Gaunlett (2007) respecto a los años 1998-2007.

En cada una de las bases de datos se ha realizado la búsqueda con unos ajustes distintos, debido a su configuración: (a) en Google Scholar se ha realizado la búsqueda con los parámetros: “palabras exactas dentro del artículo”; (b) en ERIC se ha analizado: “topic” y “title”; y, (c) en WOS, se ha realizado por: “title” y “topic”. Por tanto, al buscar en Google Scholar el concepto de “Authentic Assessment in Higher Education”, he recogido información de todos aquellos artículos que muestren dentro del documento ese concepto concreto. En cambio, en ERIC y WOS se ha utilizado como “title”: “Authentic Assessment” y como “topic”: “Higher Education”.

Del total de publicaciones encontradas, hemos seleccionado aquellas que aportan suficiente información como para poder categorizarlas después. Además, puede darse la situación de encontrar la misma publicación en varias bases de datos; en ese caso, solo se selecciona en una de ellas.

Para la selección de documentos se han seguido dos criterios: (1) que se cite dentro del documento el concepto entero objeto de búsqueda: FA-HE, LOA-HE, AA-HE...; y, (2) que aporte información relevante de los conceptos de búsqueda:

conceptualización, características, clasificaciones, experiencias y/o resultados. Para realizar el volcado de todas las publicaciones encontradas se ha utilizado una tabla en la que se indica: concepto de búsqueda, base de datos utilizada, resultados obtenidos y documentos seleccionados. En la tabla 2.2 se puede ver los resultados de las búsquedas realizadas:

Tabla 2.2. Resultados de las búsquedas bibliográficas realizadas

CONCEPTO	BASE DE DATOS	RESULTADOS	SELECCIÓN
Formative Assessment in Higher Education	WOS	14	6
	ERIC	6	4
	GOOGLE SCHOLAR	19	12
Alternative Assessment in Higher Education	WOS	4	1
	ERIC	6	1
	GOOGLE SCHOLAR	19	5
Shared Assessment in Higher Education	WOS	12	3
	ERIC	15	3
	GOOGLE SCHOLAR	22	6
Assessment For Learning in Higher Education	WOS	13	3
	ERIC	13	4
	GOOGLE SCHOLAR	16	2
Electronic Assessment in Higher education	WOS	4	2
	ERIC	1	1
	GOOGLE SCHOLAR	18	5
Learning Oriented Assessment in Higher Education	WOS	16	3
	ERIC	12	3
	GOOGLE SCHOLAR	18	6
Authentic Assessment in Higher Education	WOS	34	7
	ERIC	68	8
	GOOGLE SCHOLAR	59	13

Fuente: elaboración propia.

2.3.1. Revisión bibliográfica de conceptos hasta el año 2013

Para la búsqueda de conceptos realizada hasta el año 2013, se ha realizado una diferenciación de categorías conceptuales, basada en la que realiza López-Pastor et al. (2009) y López-Pastor (2012) desde la Red de EFyC en ES. En este sentido, diferencian

entre dos grandes categorías: (1) conceptos relacionados con la evaluación formativa: FA, ALA, AFL, EA, LOA y AA; y, (2) conceptos relacionados con la evaluación compartida, en este caso SA, en el que dentro de la misma hay otras tres subcategorías: autoevaluación (self-assessment), evaluación entre iguales (peer-assessment) y evaluación colaborativa (co-assessment). Ver tabla 2.3 con las categorías conceptuales relacionadas con la FA y con la evaluación compartida:

Tabla 2.3. Categorías conceptuales relacionadas con la FA y evaluación compartida

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Conceptos relacionados con FA	1.1- Formative assessment 1.2- Alternative assessment 1.3- Assessment for learning 1.4- Electronic assessment 1.5- Learning oriented assessment 1.6- Authentic assessment
2. Conceptos relacionados con la evaluación compartida	2.1- Shared assessment: self-assessment, peer-assessment y co-assessment.

Fuente: López-Pastor (2009, 2012).

2.3.1.1. Documentos y estado de la cuestión Formative Assessment in Higher Education

Del concepto FA-HE se han encontrado 39 documentos, de los cuales se han seleccionado un total de 22 documentos, que resumimos en la tabla 2.4.

Tabla 2.4. Resultados de la búsqueda del concepto: FA-HE

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Cooper, N. J.	Facilitating learning from formative feedback in level 3 assessment.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(3), 279-291.	2000	Uso del feedback en una FA basada en los procesos de investigación-acción.
2	Yorke, M.	Formative assessment and its relevance to retention.	Higher Education Research and Development, 20(2), 115-126.	2001	Análisis teórico del estado de la cuestión de la evaluación formativa en el nuevo contexto UK de educación superior.
3	Higgins, R., Hartley, P., & Skelton,	The conscientious consumer: reconsidering the role of assessment feedback in student	Studies in Higher Education, 27(1), 53-64.	2002	Investigación de tres años sobre el impacto del feedback en la evaluación de estudiantes de HE.

	A.	learning.			
4	Yorke, M.	Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice.	Higher Education, 45(4), 477-501.	2003	- Importancia de la FA en el aprendizaje en HE. - Se debe tener en cuenta: la epistemología disciplinaria, las teorías del desarrollo intelectual y moral, etc.
5	Yorke, M.	Formative assessment in higher education: Its significance for employability, and steps towards its enhancement	Tertiary Education and Management, 11(3), 219-238.	2005	Artículo sobre FA y su consideración dentro de la institución educativa.
6	Nicol, D. J., & Macfarlan e-Dick, D.	Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice.	Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.	2006	Muestran como los procesos de FA y feedback pueden ayudar al alumnado a tener el control sobre sus propios aprendizajes.
7	Blair, B.	At the end of a huge crit in the summer, it was crap I'd worked really hard but all she said was fine and I was gutted.	Art, Design & Communication in Higher Education, 5(2), 83-95.	2007	Artículo basado en las conclusiones de Blair (2006) en el que estudia como el feedback muchas veces cae en oídos sordos por parte del alumnado.
8	Nicol, D.	Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes	British Journal of Educational Technology, 38(4), 668-678.	2007	- Explora como la FA puede enriquecer la experiencia de los estudiantes de primer curso a la hora de desarrollar su capacidad para auto-regular sus aprendizajes. - También señala como las tecnologías de la información y de la comunicación pueden apoyar la evaluación formativa.
9	Covic, T., and Jones, M. K.	Is the essay resubmission option a formative or summative assessment and does it matter as long as the grades improve?	Assessment and Evaluation in Higher Education, 33(1), 75-85.	2008	Artículo que introduce técnicas de FA en maestros principiantes, cómo el uso de feedback.
10	Taras, M.	Summative and	Active learning in	2008	Estudio a pequeña

		formative assessment Perceptions and realities	higher education, 9(2), 172-192.		escala sobre la percepción y la realidad existente en el modo de entender la evaluación por parte del profesorado.
11	López-Pastor, V. M.	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.	2008	La principal finalidad de este trabajo es presentar los resultados de la puesta en práctica de una evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria en la Formación Inicial del Profesorado, mostrando sus ventajas e inconvenientes.
12	Gibbs, G., & Dunbar-Goddet, H. 489.	Characterising programme-level assessment environments that support learning.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(4), 481-	2009	Estudio de caso que analiza los programas de las asignaturas, encontrando un alto volumen de evaluación sumativa y formativa, pero nunca ambos al mismo tiempo.
13	Pryor, J., & Crossouard, B.	Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(3), 265-276.	2010	Estudio centrado en estudiantes de postgrado con la intención de introducir la FA alrededor del proceso de enseñanza.
14	Scaife, J., & Wellington, J.	Varying perspectives and practices in formative and diagnostic assessment: A case study.	Journal of Education for Teaching, 36(2), 137-151.	2010	Estudio en profundidad realizado en una universidad y sus cinco facultades, sobre la formas de entender la evaluación y las prácticas que realizan en relación con la misma.
15	Bailey, R., & Garner, M.	Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices.	Teaching in Higher Education, 15 (2), 187-198.	2010	Realizan entrevistas a profesores de índole cualitativa, para conocer sus vivencias personales a la hora de llevar a cabo un tipo de evaluación basado en un feedback escrito.
16	Pintor, P., Martínez, L., &	Sistemas y procedimientos de evaluación formativa	ESE. Estudios sobre educación,	2010	Se presentan los resultados obtenidos por la Red Nacional de

	Peire, T.	en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008.	18, 255-276.		Evaluación Formativa en Docencia Universitaria durante el curso académico 2007-2008.
17	Jenkins, J. O.	A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students.	Assessment and Evaluation in Higher Education, 35(5), 565-576.	2010	Estudio de la eficacia del método de evaluación utilizado a través del análisis de las opiniones escritas del alumnado.
18	López-Pastor, V. M., Castejón, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V., & Webb, G.	The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications.	Innovations in Education and Teaching International, 48(1), 79-90.	2011	- Describe la formación de la Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). - Definición de los términos: FA, ALA, AFL, etc.
19	Goos, M., Gannaway, D., & Hughes, C.	Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders.	The Australian Educational Researcher, 38(1), 95-107.	2011	Estudio centrado en comparar la percepción que tienen sobre la evaluación: estudiantes de primer año de carrera y académicos.
20	Webber, K. L., & Tschepikow, K.	Learner-Centered Assessment: A Comparison of Faculty Practices in US Colleges and Universities 1993 to 2004.	Association for Institutional Research.	2011	Estudio sobre como emplean los profesores la evaluación centrada en el alumnado, usando datos recogidos desde 1993 hasta 2004.
21	Winstone, N., & Millward, L.	Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes.	Psychology Teaching Review, 18(2), 31-41.	2012	Puesta en práctica de un sistema de FA en clases numerosas.
22	Randall, L., &	Students' Perceptions of the	The Canadian Journal for the	2012	Revisión de la literatura relacionada con la

	Zundel, P.	Effectiveness of Assessment Feedback as a Learning Tool in an Introductory Problem-solving Course.	Scholarship of Teaching and Learning, 3(1), 3.		evaluación y como la evaluación se relaciona con el feedback en general.
--	------------	--	--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Uno de los aspectos más llamativos ha sido el de encontrar numerosos documentos que relacionan los conceptos de feedback con la FA. Así, Higgins, Hartley y Skelton (2002), realizan un estudio de tres años de duración en el que corroboran que los estudiantes dan mucha importancia al feedback que han recibido, tanto cuando este está relacionado con aspectos simples, como conocer su nota o las respuestas correctas en un examen, como cuando les ayuda a entender una asignatura de una manera más profunda. En este sentido, Nicol (2007), Nicol y Macfarlane-Dick (2006) y Covic y Jones (2008) ponen en práctica un tipo de feedback en el que el alumnado tiene que desarrollar su autorregulación, obteniendo por ello una mayor satisfacción general y un aumento del rendimiento en los exámenes finales. Por su parte, Cooper (2000) lleva a cabo tres fases en su asignatura: planificación, puesta en práctica y evaluación. En la parte de evaluación lleva a cabo una auto-reflexión del alumno, la valoración del desempeño del alumno en la tarea, el dialogo entre iguales y el feedback aportado al alumno para que tengan conocimiento sobre los objetivos que han de conseguir. Los resultados revelan que los estudiantes pasan de hacer tareas cortas y poco profundas a reflexionar sobre lo que escriben. Por su parte, Randall y Zundel (2012) llevan a cabo un estudio donde los estudiantes muestran un alto nivel de atención hacia el feedback recibido, ya que están seguros de que el feedback les será útil para posteriores actividades. Se trata de un feedback que no estaba enfocado a aspectos relacionados con la calificación, sino con su aprendizaje.

En cambio, otros estudios muestran como un feedback de carácter formativo, aportado por el profesor a sus estudiantes, en muchas de las ocasiones no fue escuchado por parte de los mismos (Blair, 2007). Además, uno de los aspectos encontrados es que la relación entre estudiante y profesor, y la percepción que el estudiante tiene sobre sí mismo dentro del contexto educativo, condiciona la calidad del aprendizaje y el poder afirmar que el feedback aplicado ha sido formativo o no. Muy ligado al coste de puesta en práctica del feedback, Bailey y Garner (2010) realizan un estudio para conocer si

merece la pena llevar a cabo un sistema de feedback escrito en los procesos de enseñanza y aprendizaje en HE. Un resultado importante es que los profesores tienen diversas creencias sobre los propósitos que se han de alcanzar con el feedback escrito y no están seguros de qué se consigue haciendo uso de ese feedback, ni de cómo lo utilizan los alumnos. Añadir, que lejos de existir mejoras en la aplicación del feedback escrito, las prácticas y procedimientos innovadores están creando nuevos problemas a los profesores, como; la dificultad a la hora de plantear tareas adecuadas a sus objetivos o la cantidad de tiempo necesario que hay que invertir en la corrección de las mismas.

Por otro lado, Yorke (2001) realiza un estudio de la situación de la FA-HE en el contexto británico. Como aspecto más relevante señala que se está perdiendo la oportunidad de llevar a cabo una FA en la universidad debido a las siguientes causas:(a) menor cantidad de tiempo para contactar entre el estudiante y el profesor; (b) tutorías y seminarios muy numerosos; (c) la cantidad de tiempo que conlleva este tipo de prácticas a los profesores; y, (d) que muchas de las estructuras de las instituciones educativas están dirigidas a una evaluación sumativa, pero no preparadas para una FA. A pesar de todo ello, Yorke (2005) afirma que las investigaciones muestran como la FA puede crear un potente efecto en el aprendizaje de los estudiantes.

Diferentes estudios explican la forma de entender la FA entre profesores e instituciones. En ese sentido, Taras (2008a) propone examinar nuestros procesos de evaluación para: (a) ser claros y explícitos en lo que hacemos; (b) entender cómo se relacionan los procesos de evaluación que se llevan a cabo entre el profesorado de una misma institución; y, (c) valorar cómo es el impacto de nuestras prácticas de FA en nuestros estudiantes. En ésta línea, Gibbs y Dunbar-Goddet (2009) realizan un estudio de caso analizando los programas de las asignaturas, en el que encuentran un gran número de sistemas de evaluación sumativos y formativos, pero casi ninguno que mezcle ambos sistemas de evaluación dentro del mismo programa de la asignatura.

Por otra parte, se han encontrado documentos que aplican la FA a contextos concretos. Pryor y Crossouard (2010) realizan un estudio centrado en estudiantes de postgraduado con la intención de introducir la FA alrededor del proceso de enseñanza. Reconocen que al introducir una FA se esclarece el rol que tienen estudiantes y profesores en el contexto de aprendizaje. Por su lado, Jenkins (2010) investigó la eficacia del método de evaluación utilizado a través del análisis de las opiniones escritas

del alumnado, argumentando que la evaluación tiene que tener unos procesos reconocibles para que sea formativa para los estudiantes. En Goos, Gannaway y Hugheset (2011) llevan a cabo una investigación centrada en comparar la percepción que tienen sobre la evaluación los estudiantes de primer año de carrera y los académicos. Señalan que los estudiantes de primer año son considerados un grupo en desventaja, debido a que las creencias que tienen sobre la FA, basadas en sus experiencias como estudiantes de secundaria, distan mucho de las tareas que han tenido que llevar a cabo y los correspondientes feedbacks en su primer año de carrera. En Winstone y Milward (2012) ponen en práctica un sistema de FA y activa en clases numerosas. El resultado principal fue el éxito de la puesta en marcha, ya que los estudiantes preferían este sistema de evaluación y reconocían que sus aprendizajes habían mejorado al participar de manera activa en las lecturas y recibir un feedback que les permitiera entender las lecturas mejor. Por su parte, en López-Pastor (2008) y Pintor, Martínez y Peire (2010), se presentan los resultados encontrados tras la puesta en práctica de sistema de EF en algunas universidades españolas. En el primero se explica las ventajas e inconvenientes de la aplicación de un sistema de FA-HE. En el segundo se lleva a cabo un estudio con una muestra muy grande de alumnado (2.491) de 14 universidades españolas diferentes, analizando los resultados que se obtienen cuando se aplican sistemas de FA-HE. Como principales ventajas encontraron que: (a) los estudiantes tienen más implicación y motivación; (b) son más responsables de sus aprendizajes y autónomos; y, (c) valoran positivamente su participación en la evaluación. Sin embargo, también encuentran algunas desventajas: (1) la resistencia inicial de algunos estudiantes a este tipo de evaluación; y, (2) un incremento de la carga de trabajo para estudiantes y profesores respecto a los sistemas de evaluación tradicional. En la misma línea, Webber y Tschepikow (2011) realizan un estudio sobre como emplean los profesores la evaluación centrada en el alumnado, usando datos recogidos desde 1993 hasta 2004, resaltando como aspecto positivo la capacidad de este tipo de evaluación a la hora de promover el aprendizaje del alumnado.

En el documento de Scaife y Wellington (2010) se muestran las formas de entender la evaluación y las prácticas que realizan en relación con la misma en cinco facultades. Estos autores subrayan el desconocimiento imperante en los términos relacionados con la evaluación en documentos oficiales y otra literatura. En cambio,

encuentran que los estudiantes valoran la evaluación que no conlleva notas y la que sirve para aspectos relacionados con la vida después de la universidad.

Un aspecto muy interesante es el hecho de que el término más citado de forma explícita en los documentos ha sido "feedback" (en 12 de los documentos), aunque aparece de manera implícita en la inmensa mayoría de ellos. La importancia de este término parece radicar, en que, dependiendo de qué manera se dote e interprete el feedback en los procesos de enseñanza y aprendizaje, estaremos llevando a cabo una FA o una evaluación tradicional. Añadir, la estrecha relación entre feedback formativo y FA, no pudiendo existir uno sin la existencia del otro.

2.3.1.2. Documentos y estado de la cuestión Alternative Assessment in Higher Education

En la búsqueda realizada en las bases de datos se han obtenido 29 resultados para el concepto Alternative Assessment de los que se han seleccionado 7 documentos, que resumimos en la tabla 2.5.

Tabla 2.5. Volcado de datos ALA-HE

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Hanna m, S. E.	Portfolios: An alternative method of student and program assessment.	Journal of Athletic Training, 30(4), 338-41	1995	Describe cuatro tipos diferentes de experiencias de portfolios que denomina (artifacts, attestations, productions, and reproductions), y que son entendidos como instrumentos útiles de ALA para el alumnado.
2	Kempner, K., & Taylor, C.	An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type.	Higher Education, 36(3), 301-321.	1998	- Una propuesta de ALA que no esté centrada solo en méritos académicos, sino que también promueva lo que Dewey (1966) denominó un "ciudadano activo".
3	Parks, M.	Assessing what? A model of assessment in higher education.	4th Uicee Annual Conference on Engineering Education, Conference Proceedings Innovation in Engineering	2001	- Proponen un modelo de ALA diferente a los métodos tradicionales de evaluación de la universidad. - Este modelo se centra en la evaluación de conocimientos elementales valorando la adquisición de sus competencias.

			Education,45 9-463		
4	Buyuk ozturk, S., & Gulba har, Y.	Assessment preference of higher education students.	Egitim Arastirmalari -Eurasian Journal of Educational Research, 10(41), 55- 72.	2010	- El propósito fundamental es conocer qué tipo de evaluación prefieren los estudiantes. - Los estudiantes prefieren una ALA en la que tenga lugar una valoración del “auto-concepto”.
5	Hay, D. B., Tan, P. L., & Whait es, E.	Non-traditional learners in higher education: comparison of a traditional MCQ examination with concept mapping to assess learning in a dental radiological science course.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 577- 595.	2010	- Uso de métodos de enseñanza alternativos (como el mapa conceptual). - Se comparan dos métodos de evaluación: preguntas de respuesta múltiple y mapas conceptuales.
6	Ilies, L., Butilc a, D., Fekete , A. & Crisan, E.	Performance measurement systems in higher education	WOS	2010	La necesidad de un paradigma alternativo para gestionar el desempeño en Educación superior dirigido a: ser más independientes, centrado en el consumidor y de orientación humanista.
7	Liu, O. L.	Value-added assessment in higher education: A comparison of two methods.	Higher Education, 61(4), 445- 461. DOI:10.1007 /s10734-010- 9340-8	2011	- Propone una manera de ALA-HE. En este caso, sigue realizando una evaluación por test estandarizados pero los objetivos no son tan habituales, como pensamiento crítico y comunicación escrita.

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se van a ir analizando los aspectos más relevantes de los 7 documentos seleccionados. Para ello se va seguir un hilo argumental temático, utilizando en el discurso los documentos que giren sobre aspectos similares, independientemente del año de publicación.

Hannam (1995) propone el uso de un instrumento de evaluación denominado “Portfolio”, como un método alternativo para evaluar el desarrollo del alumnado y la efectividad del programa de aprendizaje. En su propuesta describen cuatro tipos diferentes de portfolios: (1) “Artifacts”, documento que produce el estudiante; (2)

“Attestations”, documento sobre el estudiante; (3) “Productions”, documento desarrollado únicamente para meterlo en el portfolio; y, (4) “Reproductions”, representación del trabajo del estudiante como si fuera el profesor, lo que es lo mismo el encargado de llevar a cabo la sesión de clase. Entre los resultados que obtienen, señalan al “portfolio” como un método para evaluar la comprensión y las destrezas de los estudiantes durante un período de tiempo determinado, que, aunque lleve bastante tiempo llevar a cabo el proceso, la calidad que aporta el feedback a estudiantes y profesores compensa el tiempo utilizado.

En la misma línea, en cuanto a la introducción de un método de evaluación alternativo, en Hay, Tan y Whaites (2010) realizan una comparación entre la realización de mapas conceptuales y preguntas de respuesta múltiple en estudiantes no tradicionales (como por ejemplo estudiantes de mayor edad y con experiencia profesional previa a realizar estudios de HE. Estos autores sugieren que los mapas conceptuales pueden ser apropiados para estudiantes no tradicionales, sobre todo aquellos que ya tenían experiencia profesional relacionada con las prácticas. Esto es debido a que los mapas conceptuales permiten que los aprendices localicen sus nuevos conocimientos en un ámbito social más amplio y experimentado. Por otro lado, Buyukoztur y Gulbahar (2010) realizan un estudio en el que se preguntan ¿qué tipo de evaluación prefieren los estudiantes de ES? Estos autores resaltan que los estudiantes prefieren métodos de ALA cercanos a la FA, la cual está dirigida a profundizar en los aprendizajes. El segundo punto clave de este estudio es que los estudiantes han valorado muy positivamente cuándo la evaluación se centra en conocer aspectos sobre el “concepto que ellos tienen sobre sí mismos”. Además, los estudiantes quieren que sus instructores tengan en consideración las diferencias individuales, no solo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino también en la evaluación del proceso. Muy ligado al estudio anterior está el de Parks (2001), que también propone un modelo de ALA que difiere de los métodos de evaluación tradicional existentes en la universidad. En este caso, proponen un sistema de ALA que sea capaz de valorar la adquisición de competencias del alumnado, entendiendo competencia como los conocimientos esenciales que tienen que adquirir los estudiantes.

Respecto a una ALA en las instituciones universitarias, Kemmer y Taylor (1998) proponen un sistema de evaluación que no esté solo centrado en la consecución de méritos académicos por los alumnos, sino que también promueva la formación de

“ciudadanos activos”. En este sentido, Liu (2011) propone una ALA-HE, mediante la realización de test estandarizados que valoren aspectos como pensamiento crítico y comunicación escrita. Además, Ilies et al. (2010) proponen la necesidad de llevar a cabo un paradigma alternativo para la gestión de desempeño en HE, siendo sus principales metas: una institución más independiente del resto (no tan centrada en los resultados, ya que genera mucho estrés a los profesores), centrado en las necesidades de los consumidores (de los estudiantes) y de orientación humanista (teniendo en consideración valores humanos).

2.3.1.3. Documentos y estado de la cuestión “Assessment for Learning in Higher Education”

En la búsqueda realizada se han obtenido 42 resultados para el concepto de AFL-HE de los que se han seleccionado 9 documentos, resumidos en la tabla 2.6.

Tabla 2.6. Volcado de datos AFL-HE

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Maclellan, E.	Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 26(4), 307-318.	2001	Describe como las prácticas de evaluación son vividas por tutores y estudiantes.
2	Taras, M.	Using assessment for learning and learning from assessment.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 27(6), 501-510.	2002	Aprendizaje del estudiante y FA para ofrecer prácticas soluciones a los problemas.
3	Taras, M.	Assessment for learning: Understanding theory to improve practice.	Journal of Further and higher education, 31(4), 363-371.	2007	AFL desde un punto de vista teórico.
4	Taras, M.	Assessment for learning: sectarian divisions of terminology and concepts.	Journal of Further and Higher Education, 32(4), 389-397.	2008	AFL desde un punto de vista teórico.
5	Ellery, K.	Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an	Assessment & Evaluation in Higher Education, 33(4), 421-429.	2008	Utilidad del feedback y procedimientos de FA.

		essay-style test.			
6	Taras, M.	Summative assessment: the missing link for formative assessment.	Journal of Further and Higher Education, 33(1), 57-69.	2009	AFL desde un punto de vista teórico.
7	Bohemia, E., Harman, K., & McDowell, L.	Intersections: The utility of an Assessment for Learning discourse for Design educators.	Art, Design & Communication in Higher Education, 8(2), 123-134.	2009	Examina la utilidad de una AFL.
8	Huang, S. C.	Like a bell responding to a striker: Instruction contingent on assessment.	English Teaching: Practice and Critique, 11(4).	2012	Utilización de la AFL en un curso para profesores que enseñan inglés como segunda lengua.
9	Cook, M. J	An Analysis of the Effects Upon ITET Students' Learning and Self-Efficacy When Adopting the Principles and Practices of Assessment for Learning (AFL)	Doctoral dissertation	2012	Introducción de una gama de principios y prácticas relacionados con la AFL y que impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes y su auto-eficacia.

Fuente: elaboración propia

A partir de los 9 documentos seleccionados de AFL, se van a analizar los aspectos más significativos que tengan relación con la AFL-HE.

Ellery (2008) lleva a cabo un estudio de caso en un grupo de segundo año de universidad. Para ello, tanto en la planificación como en los procesos de evaluación utilizan un feedback de índole formativo para promover el aprendizaje, los estudiantes tenían que llevar a cabo dos tareas, ambas con aplicación de feedback y sin notas, y tenían que decidirse por uno de los dos trabajos. Los datos muestran una visión muy positiva del alumnado sobre: la evaluación del proceso, alta participación activa de la mayoría de los estudiantes y fomento de procesos metacognitivos y de comprensión. A pesar de esos resultados positivos, algunos de los estudiantes experimentaron dificultad y frustración al juzgar su propio trabajo. En la misma línea, Bohemia, Harman y McDowell (2009) usan una metodología de caso en la que llevan a la práctica una AFL. Los resultados sugieren que la AFL puede proveer el uso de una estructura conceptual

para explorar las prácticas pedagógicas y los aprendizajes de los estudiantes. Por otro lado, realizando una explicación teórica, Taras (2002) explica que una evaluación centrada en los alumnos, responsabilizarles de sus aprendizajes y que adquieran aprendizajes para la vida, es una posible solución a los problemas de la HE en Gran Bretaña. En Taras (2007, 2008b y 2009) también expone una aproximación teórica a la manera de entender la AFL, exponiendo que en muchas ocasiones es contradictoria e ineficiente, ya que hay una ambigüedad conceptual y la forma de llevarla a cabo no es adecuada. Aparte de la necesidad de crear un modo de entender la AFL común, dirigida al desarrollo de todos los alumnos.

Maclellan (2001) pasó un cuestionario a los miembros de la facultad y estudiantes sobre su visión sobre las prácticas de evaluación llevadas a cabo. Los datos muestran grandes diferencias en cómo perciben la evaluación los miembros de la facultad y los estudiantes. En Huang (2012) lleva a cabo una AFL en un curso en el que los estudiantes serían futuros profesores de inglés como segunda lengua (profesores que enseñarán lengua inglesa en un contexto donde la lengua oficial sea distinta del inglés). Los resultados después de un semestre muestran que los estudiantes valoran muy positivamente este tipo de evaluación para utilizarla tanto ahora, durante su etapa de estudiantes, como en el futuro, cuando sean profesores. Por último, Cook (2012) lleva a cabo una tesis doctoral en la que utiliza una serie de prácticas y principios relacionados con la AFL en profesorado en formación inicial. Entre los resultados esta: la importancia que el alumnado sea participe de sus procesos de evaluación puede mejorar su desempeño académico y los aprendizajes.

2.3.1.4. Documentos y estado de la cuestión “Electronic Assessment in Higher Education”

Del concepto EA-HE se han obtenido 29 resultados de los que se han seleccionado 8 documentos, el volcado de datos se presenta en tabla 2.7.

Tabla 2.7. Volcado de datos EA-HE

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Hatzipanagos, S., & Warburton, S.	Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software	Learning, Media and Technology, 34(1), 45-59.	2009	Relación entre FA y el software social (blogs y wikis).

		in distance learning.			
2	Nicol, D.	Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 34(3), 335-352.	2009	FA y retroalimentación y como pueden ayudar las tecnologías.
3	Espasa, A., & Meneses, J.	Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study.	Higher Education, 59(3), 277-292.	2010	Aportaciones del feedback en la evaluación a distancia
4	Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davis, N. E.	Online formative assessment in higher education: A review of the literature.	Computers & Education, 57(4), 2333-2351	2011	Revisión de la literatura sobre FA en línea.
5	Berridge, G. G., Penney, S., & WELLS, J.	EFACT: Formative assessment of classroom teaching for online classes.	The Turkish Online Journal of Distance Education, 13.Art.4.	2012	Concepto de eFact, electronic formative assessment of classroom teaching (Evaluación Formativa Electrónica de la Enseñanza en el Aula).
6	Ziden, A. A., & Rahman, M. F. A. (2012).	Using SMS quiz in teaching and learning.	Campus-Wide Information Systems, 30(1), 63-72.	2012	Utilización de sms, short message service (mensajes cortos enviados desde dispositivos móviles) para facilitar el aprendizaje y como instrumento de evaluación.
7	Gikandi, J. W.	Online Formative Assessment in Higher Education: Enhancing Continuing Teacher Education in E-Learning.	Google Scholar	2012	Incorpora ICT, information communication technology (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) en un curso de postgraduado para ser utilizadas por futuros maestros.
8	Kabilan, M. K., & Khan, M. A.	Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained.	Computers & Education, 58(4), 1007-1020.	2012	Introducción de e-portfolio

Fuente: elaboración propia.

Se han seleccionado 8 documentos sobre EA-HE en la que se trata como realizar una evaluación a través del uso de medios electrónicos.

Espasa y Meneses (2010) realizan un estudio sobre la aportación de feedback en un ambiente de enseñanza y aprendizaje online. Estos autores concluyen que, en general, la presencia de feedback está asociada con mejores niveles en el desempeño de tareas y con niveles de satisfacción más altos sobre la dirección del curso. En la misma línea, Gikandi, Morrow y Davis (2011) realizan una revisión de la literatura sobre FA en línea. Algunas de las técnicas de FA que llevaron a cabo por estudiantes y entre estudiantes y profesores fueron: los test de preguntas, uso de foros de discusión y la introducción de portfolios electrónicos. Los resultados clave son: (1) que una evaluación formativa efectiva ha sido interiorizada por el alumnado y ha estado centrada en la transmisión de feedback formativo; y, (2) la mejora del compromiso del estudiante con experiencias de aprendizaje valiosas.

Por su parte, Hatzipanagos y Warburton (2010) llevan a cabo un estudio donde lo importante, es que las dimensiones sociales de las tecnologías emergentes permitan prácticas formativas de evaluación para ser reinventadas (procesos ya realizados en formatos tradicionales como papel, pero en éste caso se usan las nuevas tecnologías) y facilitar la participación del estudiante. Uno de los aspectos encontrados, es que el uso de blogs y wikis en un este contexto social pueden tener un gran potencial como instrumentos útiles para promover la FA, teniendo un impacto positivo en los siguientes aspectos: autonomía, diálogo, oportunidad, visibilidad y reflexión.

Por otro lado, Berridge, Penney y Wells (2012) proponen el término de “Efact” como: “Un proceso de puesta en común del feedback de los alumnos a través de un asesor de la universidad utilizando el e-mail”. Este proceso otorga al instructor online la oportunidad de hacer cambios en las actividades del curso durante el desarrollo de la sesión. En una línea similar, Berridge et al. (2012) utilizan los SMS como instrumento de aprendizaje y de evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre los resultados muestran que los SMS tienen potencial para ser usados en ambientes de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, hay algunas restricciones y aspectos del sistema que necesitan ser optimizados para su buen funcionamiento.

Nicol (2009) presenta un trabajo sobre como la FA y el feedback podría ser usado para mejorar la experiencia de alumnos de primer curso y permitir a los estudiantes desarrollar la autorregulación de su aprendizaje. Además, también explora como la tecnología puede ayudar a las prácticas de evaluación formativa. Los resultados muestran una alta satisfacción de los estudiantes, una mejora en la realización de los exámenes finales, comparándolo con años anteriores, y una carga de trabajo eficiente por la aplicación de la tecnología. Además, en Kabilan y Khan (2012) introducen la utilización del e-portfolio en futuros maestros de lengua inglesa como segunda lengua (profesores que un futuro enseñaran lengua inglesa en un contexto donde el idioma oficial es diferente al inglés); demostrando que el e-portfolio utilizado como instrumento de control, ayuda a los maestros a reconocer su aprendizaje e identificar sus puntos fuertes y debilidades.

Dentro de la formación permanente del profesorado, Gikandi (2012) realiza una tesis dentro de un posgraduado en línea, diseñado para maestros que quieren desarrollar su capacidad para incorporar tecnologías de la información y la comunicación (ICT) en sus propias prácticas. Un resultado importante es la conceptualización de la FA como una estrategia colaborativa, en la cual tanto el alumno como el maestro son participantes activos. Además, esta investigación puede ayudar al compromiso profesional de los maestros para desarrollar competencias transferibles a su propia práctica.

2.3.1.5. Documentos y estado de la cuestión “Shared Assessment in Higher Education”

En este apartado analizaré todos los documentos relacionados con SA-HE (evaluación compartida). Por ello, también incluiré los conceptos relacionados con la temática: Peer-assessment, Self-Assessment y Collaborative Assessment. En la búsqueda realizada en las bases de datos se han obtenido 49 resultados para el concepto de SA-HE de los que se han seleccionado 12 documentos, que resumimos en la tabla 2.8.

Tabla 2.8. Volcado de datos SA-HE

Nº	Autor/es	Título	Fuente	Año	Aspectos Importantes
1	Falchikov, N., & Boud, D.	Student self-assessment in higher education: A	Review of Educational Research, 59(4), 395-430.	1989	Comparación entre autoevaluaciones del alumnado y evaluación del profesorado en estudios

		meta-analysis.			cuantitativos.
2	Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D.	The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review.	Studies in Higher Education, 24(3), 331-350.	1999	Principales resultados en nuevos métodos de evaluación como: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa.
3	Falchikov, N., & Goldfinch, J.	Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks.	Review of Educational Research, 70(3), 287-322.	2000	Compara las calificaciones entre iguales y la del profesor.
4	Segers, M., & Dochy, F.	New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective.	Studies in Higher Education, 26(3), 327-343.	2001	Examina dos tipos de nuevas formas de evaluación: examen escrito y evaluación entre iguales.
5	Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., van Merriënboer, J. J., & Martens, R. L.	Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions.	Innovations in Education and Teaching International, 41(1), 59-78.	2004	Diseño de una educación basada en el desarrollo de habilidades e implicación de los alumnos a través de una evaluación entre iguales.
6	Van den Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A.	Design principles and outcomes of peer assessment in higher education.	Studies in Higher Education, 31(03), 341-356.	2006	Formas efectivas de organizar la evaluación entre iguales.
7	Mok, M. M. C., Lung, C. L., Cheng, D. P. W., Cheung, R. H. P., & Ng, M. L.	Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 31(4), 415-433.	2006	La autoevaluación en la formación del profesorado.
8	Şahin, S.	An application of peer assessment in higher education.	The Turkish Online Journal of Educational Technology, 7(2), 5-10.	2008	Correlación entre las valoraciones del profesor y de la evaluación llevada a cabo entre iguales

9	Walser, T. M.	An action research study of student self-assessment in higher education.	Innovative Higher Education, 34(5), 299-306.	2009	Uso de la autoevaluación como estrategia.
10	Van Gennip, N. A., Segers, M. S., & Tillema, H. H.	Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions.	Learning and Instruction, 20(4), 280-290.	2010	Examina el rol de diferentes variables interpersonales (seguridad psicológica, interdependencia y confianza) y la concepción de la evaluación entre iguales en su educación profesional.
11	Asghar, A.	Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(4), 403-417.	2010	Percepción de los estudiantes sobre las tutorías entre iguales.
12	Cartney, P.	Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used.	Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 551-564.	2010	Potencial de aprendizaje de la evaluación entre iguales como vehículo para que los estudiantes comprendan el feedback que reciben.

Fuente: elaboración propia

En esta tabla se representan los 12 estudios seleccionados sobre SA-HE, término que está estrechamente relacionado con la “evaluación compartida” y con la participación del alumnado en su propia evaluación.

Dochy, Segers y Sluijsmans (1999) realizan una revisión de la literatura de 63 estudios donde el principal objetivo es conocer cuáles son los principales resultados encontrados en los últimos estudios sobre algunos nuevos métodos de evaluación como: evaluación entre iguales, autoevaluación y evaluación colaborativa. Los resultados sugieren que el uso combinado de nuevas formas de evaluación estimula a los estudiantes a ser más responsables y reflexivos. En la misma línea, Segers y Dochy (2001) introducen una evaluación entre iguales para valorar, entre otras cosas, el trabajo colaborativo que realizaban. Las calificaciones que realizaban entre los estudiantes

parecen tener una buena correlación con las calificaciones del tutor y con sus notas finales. Sin embargo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes medidos mediante el examen son más bajos de lo esperado.

Falchikov y Boud (1989) llevaron a cabo un meta-análisis donde comparaban los estudios cuantitativos realizados sobre autoevaluación de los estudiantes y evaluación del profesor. Tres factores resultaron especialmente importantes para que la correspondencia entre las notas de las autoevaluación y las del profesor resultaran cercanas: (1) la calidad del diseño del estudio (a más calidad mayor correspondencia); (2) el nivel del curso donde estaba el estudiante (a mayor nivel de curso mayor correspondencia de notas); y, (3) el área de estudio (donde los estudios dentro del área de ciencias tenían más similitud entre notas que otras áreas de estudio como humanidades y ciencias sociales). En la misma línea, Falchikov y Goldfinch (2000) realizan un estudio en el que comparan las calificaciones que se producen en la evaluación entre iguales y la que lleva a cabo el profesor. Entre otros aspectos, la evaluación que se realiza entre iguales parece más cercana a la evaluación del profesor cuando las valoraciones globales se basan en criterios bien establecidos que cuando la calificación implica evaluar criterios con numerosas dimensiones. Muy ligado a este estudio, Sahin (2008) estudia las semejanzas entre la evaluación llevada a cabo entre iguales y la del profesor, concluyendo que los datos recogidos de ambas evaluaciones muestran similitudes.

Todavía dentro de los procesos de autoevaluación, Mok et al. (2006) usan procesos metacognitivos para desarrollar la autoevaluación llevada a cabo entre estudiantes. Los análisis indican que los estudiantes encontraron los procesos metacognitivos beneficiosos en su aprendizaje y autoevaluación. Además, los estudiantes eran más conscientes su aprendizaje y de su pensamiento. Ligado al anterior estudio, Walser (2009) realizan una investigación en la que usan la autoevaluación como una estrategia de aprendizaje en dos cursos de la universidad. Obtienen resultados positivos en los ejercicios de auto evaluación llevados a cabo por los estudiantes, como: los alumnos tienen la oportunidad de reflexionar sobre el curso académico y de cómo ha sido su trabajo durante él; les ayuda a dirigir su progreso académico; les motiva para hacer adecuadamente el curso y tienen la capacidad de dar su feedback al profesor. Además, desde la perspectiva del instructor, los ejercicios proveen feedback útil y facilitan las interacciones y relaciones con los estudiantes.

Por otro lado, Asghar (2010) realiza un estudio de la percepción que tienen los estudiantes de primer año de carrera sobre la tutoría entre iguales, usando esta estrategia dentro de un sistema de FA. Los resultados muestran la importancia de la tutoría entre iguales en promover la auto-regulación de los estudiantes. Además, en Van Gennip (2010) examinan el rol de diferentes variables interpersonales (seguridad psicológica, interdependencia y confianza) y las concepciones sobre evaluación entre iguales en su educación profesional. Los resultados muestran que la evaluación entre iguales contribuyó a mejorar la seguridad psicológica y valores más bajos en diversidad. Explicando aspectos similares, Cartney (2010) lleva a cabo una FA utilizando como proceso una evaluación entre iguales. Este autor subraya la importancia de valorar tanto los aspectos emocionales como cognitivos que se realizan en la evaluación entre iguales. También Van den Berg (2006) realiza un estudio centrado en encontrar maneras efectivas de organizar la evaluación entre iguales en tareas escritas de historia. Una de las conclusiones que presentan, es que la mayoría de los estudiantes comprendieron y asimilaron la evaluación entre iguales y percibieron mejoras en sus tareas escritas como consecuencia de la evaluación entre iguales.

Como estudio más relacionado con la evaluación colaborativa, en Sluijsmans et al. (2004) llevan a cabo un trabajo en formación del profesorado en el que tienen que realizar cuatro actividades de evaluación entre iguales. Los estudiantes son separados en dos grupos, repartidos la mitad de ellos en cada grupo; uno de los grupos fue entrenado en la habilidad de definir criterios (grupo experimental) y la otra mitad no (grupo control). Los resultados del grupo experimental en el uso de criterios fueron significativamente mayores a los del grupo de control, pero no sobrepasaron al grupo de control en el desempeño de relacionar los contenidos de las tareas.

2.3.2. Revisión bibliográfica de conceptos “Learning Oriented Assessment” y “Authentic Assessment” hasta mayo de 2018

Debido al gran número de documentos encontrados, la búsqueda de los conceptos LOA y AA realizada hasta mayo de 2018 la hemos estructurado a partir de dos grandes apartados, que obedecen a las categorías y subcategorías establecidas previamente. Por un lado, está la categoría de LOA-HE y por otro la de AA-HE. En ambas se van a analizar las siguientes subcategorías: (1) origen; (2) criterios; y, (3)

experiencias y resultados. En la tabla 2.9 presentamos el sistema de categorías y subcategorías utilizado:

Tabla 2.9. Categorías y subcategorías para analizar los documentos seleccionados en LOA y AA

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1. Learning Oriented Assessment in Higher Education	1.1- Origen del concepto 1.2- Criterios para ser LOA 1.3- Experiencias y resultados de su aplicación
2. Authentic Assessment in Higher Education	2.1- Origen del concepto 2.2- Criterios para ser AA 2.3- Experiencias y resultados de su aplicación

Fuente: elaboración propia

Tanto en la categoría de LOA-HE como de AA-HE se han utilizado unas tablas-resumen de los documentos encontrados, en las que se ordenan los documentos según el año (siendo el documento número 1 el más antiguo) y se aporta una breve explicación del motivo por el que se ha seleccionado cada documento.

2.3.2.1. Documentos y estado de la cuestión “Learning Oriented Assessment in Higher Education”

El primer concepto de análisis es el de LOA-HE. De este primer elemento se han seleccionado 12 de los 46 documentos encontrados. Presentamos sus datos básicos en la tabla 2.10.

Tabla 2.10. Resultados de la búsqueda del concepto LOA-HE

Nº	AUTORES,AÑO	SELECCIÓN
1	Boud, D., & Falchikov, N. 2006	Se explican ejemplos de prácticas de LOA in HE.
2	Carless, D., Joughin, G. & Mok, M., 2006.	Se centran en una LOA, dejando de lado y no comparándolo con el de evaluación formativa, ya que entienden que hay confusión con este término (Yorke, 2003).
3	Carless, D., 2007	Introduce el término de LOA y explica sus tres características principales, reflexiona sobre el proyecto llevado a cabo en Hong Kong sobre LOA y explica como la LOA puede ser implementada en la práctica.
4	Lombard, B., 2008	Desarrollo del pensamiento crítico a través de una LOA. Además definen LOA.
5	Carmona, M. &	Insisten en la necesidad de que la evaluación se convierta en estrategia

	Flores. J., 2008	para la mejora de los aprendizajes. Para ello, deben cumplirse tres condiciones: 1) las tareas de evaluación deben ser también tareas de aprendizaje; 2) se ha de proporcionar retroalimentación para orientar el trabajo futuro; 3) implicar a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo.
6	Carless, D., 2009a	Señala las tres características para ser LOA y analiza las tensiones que genera una evaluación que cumpla con el: “doble deber” que señala Boud.
7	Carless, D., 2009b	Uno de los factores que limitan la introducción de prácticas de LOA es la creencia de la poca confianza en las mismas. El autor explica cómo podría ser desarrollada esa confianza.
8	Carless, D. 2015a	Selección de 5 profesores premiados por sus buenas prácticas educativas y analizando como sus prácticas evaluativas y su modelo personal de evaluación orientada al aprendizaje.
9	Carless, D., 2015b	Propone un modelo de LOA centrada en los tres procesos descritos anteriormente. Además, analizan: 1) las tareas de evaluación que llevan a cabo los estudiantes; 2) el desarrollo de las capacidades evaluativas del alumnado; 3) el compromiso de los estudiantes con respecto al feedback.
10	Rodríguez, G.; Quesada, V; & Ibarra, M., 2016	Analizan los efectos de una propuesta de evaluación electrónica orientada al aprendizaje llevada a cabo por profesores universitarios. Valorando la percepción de la importancia que tiene la evaluación para ellos, su nivel de competencia a la hora de la puesta en práctica de esta evaluación y el uso que hacen real de la misma y considerar las experiencias y percepciones que tienen de la misma cuando la implementan en sus clases.
11	Canabal, C & Margalef, L., 2017	Analizan los procesos de Feedback y algunos instrumentos de evaluación desde una perspectiva centrada en LOA.
12	Reyes-García, C. & Díaz-Megolla, A., 2017	Analizan si el marco regulador de varias universidades en sus trabajos fin de grado (TFG) cumple con las condiciones para denominarse LOA.

Fuente: elaboración propia

Origen del concepto LOA-HE

Boud y Falchikov (2006) señalan que el término de evaluación ha de cumplir un doble deber en HE: (1) para certificar los logros alcanzados por el alumno a lo largo del programa o curso que haya realizado, juzgando y calificando su participación en el mismo; y, (2) para facilitar el aprendizaje del alumno, tanto de sus propios logros alcanzados como de lo que es más relevante aprender dentro del programa o curso de aprendizaje. Estos dos propósitos han sido relacionados con dos sistemas de evaluación respectivamente: Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa.

Según Boud y Falchikov (2006) la LOA es un sistema de evaluación que no se ciñe únicamente al contexto del aula y debe ser útil para el alumnado a la hora de contextualizar lo aprendido en la esfera de la vida real y del trabajo. Por su parte Carless, Joughin y Mok (2006) señalan la LOA como un concepto no comparable con el de FA, ya que entienden que hay confusión con este término. Por lo que, el término LOA surge para dar respuesta al doble deber que ha de cumplir la evaluación en HE (Boud & Falchikov, 2006), teniendo que aunar tanto las características de la evaluación sumativa o certificación del alumnado, como las de la FA o progreso de aprendizaje del alumnado (Carless, 2007, 2009a, 2015a).

Criterios para ser LOA-HE

La LOA se caracteriza por tres principios (Carless 2007, 2009a, 2015a; Carmona & Flores, 2008; Carless, Joughin & Mok, 2006): (1) las tareas de evaluación deberían ser diseñadas para estimular el aprendizaje del alumnado; (2) la evaluación tiene que implicar a los alumnos en su propia evaluación y en la evaluación de otros compañeros; y (3) El feedback o retroalimentación ha de darse en el momento adecuado a los alumnos y que sea útil para el aprendizaje actual y futuro de los mismos. En Rodríguez, Quesada y Ibarra (2016), denominan “LOA Electrónica” a una reformulación de los tres principios de LOA, pero concretados en un contexto de evaluación electrónica: (1) llevar a cabo tareas de evaluación electrónica como tareas de aprendizaje; (2) utilizar el e-feedback (retroalimentación electrónica) como feedforward (retroalimentación) que permita avanzar hacia delante, en este caso permitiendo a los alumnos orientar su aprendizaje actual y futuro; y, (3) participación de los estudiantes en la evaluación electrónica a través de estrategias como autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación colaborativa.

En Lombard (2008) le dan un cariz diferente a la LOA, focalizada en desarrollar el pensamiento crítico del alumnado. Además, señalan que LOA puede ser descrita como una sinergia entre instrucción, aprendizaje, evaluación y feedback aportado durante la clase, la cual de manera consciente intenta ayudar a los aprendices para apoyar y estimular su competencia en pensamiento crítico.

Experiencias y resultados de la aplicación LOA-HE

Carless (2007) y Carless, Joughin y Mok (2006) explican la primera experiencia en la que se pone en práctica la LOA siguiendo los tres principios que le caracterizan. Este proyecto se realizó en el Instituto de Educación de Hong Kong a lo largo de cuatro años, de Octubre 2002 a Septiembre 2006, en el que se involucró a otras universidades tanto nacionales como extranjeras. El principal objetivo era identificar, promover y divulgar buenas prácticas de LOA-HE en Hong Kong y en otras universidades. Desde el proyecto se invitó a casi 400 profesores a implementar LOA en sus aulas, de los que 40 realizaron un informe final en el que exponían sus resultados. A una menor escala, Carless (2007) realizó un programa de formación con 35 profesores en su formación inicial con una duración de 12 semanas y 30 horas de duración. Este programa, estaba dirigido a que los profesores conocieran y desarrollaran algunas de las mejores y más innovadoras prácticas docentes realizadas utilizando LOA. Tras acabar el programa, valoraron de manera muy positiva el poder conocer algunas de las estrategias clave del LOA.

En Carless (2015a, 2015b) se realiza una revisión de la bibliografía sobre evaluación en ES, concluyendo en los tres principios de la LOA explicados anteriormente (Carless 2007, 2009a; Carmona & Flores, 2008; Carless, Joughin & Mok, 2006). A partir de estos principios, proponen dos preguntas que han de ser contestadas a lo largo de su estudio: (1) ¿cómo es la LOA que llevan a cabo una muestra de profesores premiados en sus prácticas docentes?; y, (2) ¿Cuáles son las principales percepciones de profesores y estudiantes sobre el uso de la LOA? En los resultados hablan de casos concretos: por ejemplo, en el caso de un profesor de arquitectura, son varios los factores que mejoran y facilitan los procesos evaluativos: el uso del portfolio como actividad de evaluación, los procesos de autoevaluación generados en la revisión de los trabajos de los estudiantes y el feedback dialógico creado durante todo el proceso en, las interacciones entre profesores y estudiantes. En otros casos, las clases de historia y derecho eran muy numerosas, pero ello no representó una barrera a la hora de llevar a cabo prácticas de LOA; por lo que los autores consideran que estas experiencias muestran que la determinación y compromiso de los profesores puede derribar algunos de los problemas que puedan surgir para desarrollar procesos de evaluación efectivos.

En Rodríguez, Quesada e Ibarra (2016) analizan los efectos de la puesta en práctica de un programa de formación dirigido a profesores universitarios de “LOA electrónica”. Para ello, utilizaron los tres principios señalados anteriormente, analizando si la evaluación es importante para los profesores universitarios, cómo era su competencia en el ámbito de la evaluación y si realmente utilizan algún sistema de evaluación. Además, ponen en práctica una LOA en algunos de los programas de sus asignaturas y consideran cómo ha sido su experiencia. Los resultados muestran que el profesorado que usa herramientas electrónicas de LOA mejora la competencia y habilidad en evaluación, mencionando que se sienten más preparados para llevar a cabo procesos de LOA electrónica en sus prácticas docentes, tienen más recursos bibliográficos, conocen fuentes de información relacionadas con LOA y son capaces de utilizar y poner en práctica procesos de evaluación colaborativa y participativa en sus prácticas docentes.

En Canabal y Margalef (2017) llevan a cabo un análisis de los procesos de feedback que se generan entre estudiantes y profesores desde una perspectiva de LOA. El contexto de la investigación es el Master en Docencia Universitaria en el que participaron profesores de distintas disciplinas de la universidad. Los participantes señalaron que el proceso de elaboración de cartas personales como instrumentos de feedback aumento la motivación y aprendizaje de los participantes. Además, en este estudio se clasificaron y analizaron las condiciones en la que los procesos de feedback tienen mayor impacto en una LOA.

Sin embargo, hay varios documentos que citan algunas dificultades para la introducción de sistemas LOA. Carless (2009a) señala que el doble deber que tiene que cumplir la evaluación ha generado una serie de tensiones entre profesores y estudiantes, proponiendo una serie de estrategias de evaluación que los estudios han indicado como efectivas, entre las que se encuentran el uso del portafolio (portfolio) y de trozos de texto con las claves de los aspectos realizados (patchwork texts). Por otro lado, Carless (2009b) analiza como la desconfianza es uno de los factores que incide para en la no utilización de sistemas de evaluación alternativos y LOA. Explica cómo ha de ser desarrollada la confianza, algunas de las barreras que hay que eliminar y la relación entre confianza y buenas prácticas evaluativas. Algunas de las estrategias que propone para crear confianza son: (1) sistemas de evaluación que puedan ser justificados de manera teórica y práctica, que además aporten la seguridad para defender nuestras

prácticas evaluativas frente a evaluadores internos y externos; (2) debería haber una gran transparencia en los procesos de evaluación, en la que la confianza podría ser mejorada con una mejor comunicación y transparencia. En la misma línea, Reyes-García y Díaz-Megolla (2017) analizan si la normativa del trabajo fin de grado (TFG) de varias universidades españolas recogen el enfoque de evaluación del EEES. Para realizar el análisis de los resultados obtenidos, utilizan las tres condiciones para que la evaluación pueda ser denominada LOA (Carless 2007, 2009a, 2015a; Carmona & Flores, 2008; Carless, Joughin & Mok, 2006), pero en este caso, definidas de la siguiente manera: (1) tareas de evaluación como tareas de aprendizaje; (2) experiencia del alumnado en temas relacionados con la evaluación; y, (3) aplicación del feedback. Comprobaron que, aunque el marco regulador de la evaluación del TFG implica llevar a cabo tareas significativas que generen aprendizaje y sirvan para el futuro desarrollo profesional del estudiante, no implica que posteriormente se realicen en la práctica. También señalan que la normativa de las universidades debería citar de manera explícita el desarrollo de tareas de evaluación a lo largo del proceso de elaboración del TFG y que los estudiantes no sean considerados sujetos pasivos en el proceso de evaluación. Además, la mitad de los documentos que analizaron estos autores, no recogen los procesos de feedback y, en los que se tiene en cuenta, se utiliza de manera tradicional como “corrección de errores”.

2.3.2.2. Documentos y estado de la cuestión “Authentic Assessment in Higher Education”

De este concepto se han seleccionado 28 de los 161 documentos encontrados. Presentamos sus datos básicos en la tabla 2.11.

Tabla 2.11. Resultados de la búsqueda del concepto AA-HE

Nº	AUTORES Y AÑO	SELECCIÓN
1	Archbald, D.A. y Newman, F.M., 1988.	Origen del término AA del que parten la mayoría de estudios posteriores.
2	Archbald, D. A., 1991.	Explica los principios, experiencias y temas relacionados con AA-HE, todo ello relacionado con el mundo del trabajo.
3	Cumming, J. y Maxwell, G. S., 1999.	Concepto relacionado con el mundo del trabajo y clasifican las propiedades de la AA en: desempeño, contexto, complejidad y competencia.
4	Gulikers, J.M., Bastiaens, T.J., & Kirshner, P.A.,	Describen un marco de referencia de la AA con cinco dimensiones para que pueda tener lugar: (1) la tarea de evaluación; (2) el contexto físico de la tarea; (3) el contexto

	2004.	social de la tarea; (4) la evaluación de resultados; y, (5) los criterios de evaluación.
5	Rule, A., 2006.	Revisión de artículos de AA-HE AA en ES aunando en cuatro las características de las que se deben componer las actividades de AA: (1) involucrar problemas del mundo real que mimeticen situaciones de trabajo de los profesionales de esa materia; (2) incluir situaciones con respuestas abiertas y múltiples opciones, habilidades de reflexión y metacognición; (3) involucrar a los estudiantes en debates y en el aprendizaje de habilidades sociales; y, (4) permitir a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje.
6	Gulikers, J., Kester, L., Kirschner, P. A., & Bastiaens, T. J., 2008.	Estudio en el que analizan cómo los estudiantes perciben la AA y cómo influye en sus aprendizajes.
7	Keyser, S., ; Howell, S., 2008	Realizan una revisión de artículos relacionados con AA-HE.
8	Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N., & Tahir, M., 2011	AA como una evaluación diferente a la tradicional o sumativa, dándole importancia no solo a adquirir conocimientos.
9	Vu, T. T., 2011.	Relaciona la AA con el mundo de la educación formal.
10	Bohemia, E., and Davison, G., 2012.	Relación de AA con el mundo del trabajo
11	Eddy, P. L., y Lawrence, A., 2013.	Aportan cuatro características de las que se tiene que componer la AA: (1) la evaluación es un proceso y no es algo estático y puntual; (2) la AA supone evaluar aprendizajes experimentales; (3) que sean varias las personas que evalúen el trabajo del estudiante, incluyendo la auto-evaluación o la revisión por una audiencia pública; y (4) la AA tiene que ofrecer más oportunidades al aprendiz para decidir en su evaluación.
12	Bosco, A.M., & Ferns, S., 2014.	Clasifican las actividades de AA en base a dos criterios: (1) autenticidad; y (2) proximidad.
13	Ashford-Rowe, K., Herrington, J., y & Brown, C., 2014.	Realizan una revisión bibliográfica y reformulan en ocho preguntas las características que deben tener las prácticas de AA.
14	Biddle, J., 2014.	Desde el programa de doctorado de la Universidad Central de Florida llevan a cabo colegios y distritos varios proyectos relacionados con AA.
15	Gonzalez-DeHass, A. R., y Willems, P. P., 2015.	Cursos de formación en la facultad de psicología con futuros profesores, en los que utilizan ambientes de aprendizaje auténtico y como llevar a cabo una AA.
16	Heinzen, T. E., Landrum, R. E., Gurung, R. A., y Dunn, D. S., 2015.	Señalan las ocho grandes dificultades encontradas para implementar AA-HE.
17	Latorre, M., y Varela, J. L., 2015.	Uso de las rúbricas para que aporten feedback y feedforward.
18	Kearney, S., Perkins, T., y	Ponen en práctica una AA en la que los estudiantes realizan

	Kennedy-Clark, S., 2016.	autoevaluaciones y evaluaciones entre iguales muy precisas.
19	Sullivan, D. y McConnell, K. D., 2017.	Las universidades deben actualizarse al siglo XXI, entre otras cosas introduciendo una AA.
20	Prieto, J., Llácer, C. y Escobar, A., 2017.	Utilizan el portfolio como uno de los instrumentos más populares para pasar de una evaluación tradicional a otra basada en AA
21	Ghosh, S., Bowles, M., Ranmuthugala, D., & Brooks, B., 2017.	Realizan una revisión de estudios de AA, concluyendo que es necesario que las prácticas de AA deberían seguir aspectos como la fiabilidad y la validez.
22	Febriana, B & Arlianty, W. , 2017	Utilizan en la Facultad de Química en Indonesia la incidencia de una herramienta que sea capaz de evaluar: conocimientos, actitudes, auto-eficacia y evaluación entre iguales, todo ello desde la AA.
23	McDermott, M. et al., 2017	Utilización de una AA que este en consonancia con la metodología que se lleva a cabo.
24	Santos, J.M., 2017	Pone en práctica una AA en la Facultad de Farmacia en la que los estudiantes encuentran difícil autoevaluarse o evaluar a otros compañeros,
25	Murphy, V., Fox, J., Freeman, S., & Hughes, N., 2017	Aportan una definición de AA y una guía para su implementación en el aula
26	Kaider, F., Hains-Wesson, R., & Young, K., 2017.	Clasifican las actividades de AA en base a dos criterios: (1) autenticidad, y (2) proximidad.
27	Nguyen, H., 2017.	Estudio en Vietnam en el que los futuros profesores introducen tres tareas de AA en sus prácticas.
28	James, T. y Casidy, R., 2018.	Aplican AA en una muestra de 120 alumnos en la Facultad de Negocios con resultados positivos.

Fuente: elaboración propia.

Origen del concepto AA-HE

Archbald (1991) fue uno de los primeros autores que definió el término de AA-HE como una evaluación utilizada para evaluar experiencias y logros del mundo real. Además, señalan que la mejor manera de evaluar el aprendizaje que ocurre en el aula clase es aquella realizada de manera auténtica (Archbald & Newman, 1988; Keyser & Howell, 2008). En Cumming y Maxwell (1999) añaden que la aplicación de AA variará dependiendo de las creencias educativas de quién lo lleva a la práctica, indicando que la AA es una forma coherente de llevar a cabo la evaluación, siempre y cuando esté en consonancia los procesos de enseñanza y aprendizaje que se lleven a cabo entre estudiantes y profesores.

En muchos estudios relacionan el concepto AA con el mundo del trabajo (Archbald & Newman, 1988; Archbald, 1991; Cumming & Maxwell, 1999; Bohemia & Davison, 2012). Vu (2011) añade que la AA implica unos fuertes lazos con el mundo de la educación formal; su propuesta está más centrada en el mundo educativo, dirigida a promover los aprendizajes de los estudiantes y con un carácter más humanizador en la formación de los mismos. Por tanto, además de evaluar los aprendizajes del estudiante, el alumnado también interioriza sus conocimientos y aprende como actuar con las personas que tiene alrededor. Además, este autor añade que una AA es beneficiosa para preparar a los estudiantes para el futuro.

En la misma línea educativa, Hassanpour, Utaberta, Abdullah y Tahir (2011) definen AA como una evaluación que no está solo centrada en la adquisición de conocimientos como fin último, sino también en evaluar durante el proceso el uso de conocimientos, habilidades y estrategias para la resolución de problemas con múltiples opciones de solución. Además, utilizan la AA como sinónimo de una evaluación alternativa y diferente a la que ellos denominan “estándar o tradicional”. En línea con lo anterior, Sullivan y Mcconnell (2017) indican que las facultades universitarias deben proponerse una serie de retos que estén en concordancia con las necesidades y expectativas del estudiante universitario del siglo XXI. Entre esos retos, se encuentra el llevar a cabo una AA entendida como una ALA y/o FA que este en coherencia con la metodología utilizada. En McDermott et al. (2017) señalan la necesidad de llevar a cabo un tipo de AA que este en concordancia con metodologías como el aprendizaje situado y aprendizaje social, señalando la importancia de una evaluación que guie el aprendizaje y el importante rol que deben desarrollar las facultades universitarias, y los miembros que la componen, en el desarrollo de este tipo de evaluación. Por su parte, Murphy et al. (2017) añaden que la AA es un tipo de evaluación en la cual los estudiantes tienen que desarrollar tareas del mundo real en las que demuestren la aplicación de conocimientos esenciales y habilidades clave.

Criterios para ser AA

En Cumming y Maxwell (1999) clasificaron la AA y sus propiedades en cuatro subgrupos: desempeño, contexto, complejidad y competencia. Además, asociaron las tres primeras con teorías del aprendizaje. Las definen de la siguiente manera: (1) “desempeño”, como aquellas tareas de evaluación que cuanto más parecidas sean a las

de la vida real, más auténticos serán los resultados de evaluación; (2) “contexto”, ya que los estudiantes suelen transferir muy pocas de las destrezas aprendidas en el aula a situaciones del mundo real, por lo que lo relacionan con la teoría del aprendizaje situado y la necesidad de utilizar contextos de aprendizaje lo más reales posibles; (3) “complejidad”, sugiere que los estudiantes están mejor preparados para desarrollar la capacidad de resolución de problemas si el aprendizaje y la evaluación están inherentes en escenarios complejos que simulen situaciones originales y genuinas; y, (4) “competencia”, se refiere a aquellas actividades que requieren del uso de diferentes habilidades para su desempeño, ya que en muchas ocasiones no hay transferencia entre las competencias adquiridas en el aula y la misma actividad en el mundo real (las condiciones son diferentes, no dispones del mismo material, los tiempos no son iguales, stress situacional, etc.).

Para Gulikers et al. (2004), la AA se distingue por tener cinco dimensiones: (1) la tarea de evaluación; (2) el contexto físico de la tarea; (3) el contexto social de la tarea; (4) la evaluación de resultados; y, (5) los criterios de evaluación. Además, sostienen que las tareas llevadas a cabo deben reflejar la competencia que necesita ser evaluada, su contenido tiene que representar situaciones o problemas de la vida de real y los estudiantes deberían llevar a cabo procesos de reflexión similares a los utilizados para solucionar ese mismo de situaciones cuando ocurren en la vida real.

Rule (2006) realiza una revisión de ejemplos de AA en HE y señala cuatro características de las que se deben componer las actividades de AA: (1) involucrar problemas del mundo real que mimeticen situaciones de trabajo de los profesionales de esa materia; (2) incluir situaciones con respuestas abiertas y múltiples opciones, habilidades de reflexión y metacognición; (3) involucrar a los estudiantes en debates y en el aprendizaje de habilidades sociales; y (4) permitir a los estudiantes dirigir su propio aprendizaje.

Por otra parte, algunos estudios analizan las actividades de AA en base a dos aspectos (Bosco & Ferns, 2014; Kaider, Hains-Wesson, & Young, 2017): (1) “autenticidad”, siendo más genuina cuanto más parecida son las habilidades necesarias para desarrollar la tarea simulada a la que se encontraría en la realidad; y, (2) “proximidad”, siendo mayor cuando el contexto reúne las mismas características o similares a las encontradas en la realidad.

En Eddy y Lawrence (2013) presentan una estructura conceptual de cuatro fases en AA: (1) la evaluación es un proceso y no es algo estático y puntual; (2) la AA supone evaluar aprendizajes experimentales; (3) que sean varias las personas que evalúen el trabajo del estudiante, incluyendo la auto-evaluación o la revisión por una audiencia pública; y, (4) la AA tiene que ofrecer más oportunidades al aprendiz para decidir en su evaluación.

En Ashford-Rowe, Herrington y Brown (2014) realizan una revisión bibliográfica y establecen ocho preguntas que deben caracterizar las prácticas de AA: (1) ¿hasta qué punto la actividad evaluadora le supone un reto al alumno?; (2) ¿Es el proceso o el resultado el objetivo final de la evaluación?; (3) ¿Requiere la evaluación de una transferencia del aprendizaje haciendo uso de las habilidades aprendidas?; (4) ¿Requiere la evaluación de procesos metacognitivos?; (5) ¿El resultado o proceso de la evaluación puede ser reconocida como auténtica por los partícipes de la misma?; (6) ¿Son los instrumentos de evaluación reales o simulados?; (7) ¿Requiere la evaluación procesos de discusión y retroalimentación?; y, (8) ¿Requiere la evaluación que los estudiantes colaboren entre ellos?

Murphy, Fox, Freeman y Hughes(2017) realizan una guía con una serie de fases y pasos para que el profesorado universitario puede implementar una AA en su proceso de enseñanza, estableciendo cinco fases: (1) identificación de los objetivos de aprendizaje que se desean y alinearlos con las tareas que se propongan; (2) generar procesos de comunicación y consulta con los estudiantes una vez estén claros los propósitos de la tarea; (3) desarrollo de rúbricas y criterios de evaluación; (4) implementación tareas de AA y mejorar el proceso aportando feedback formativo; y (5) evaluar y reflexionar sobre lo ocurrido en el proceso de evaluación.

Experiencias y resultados de la aplicación AA

Gulikers, Kester, Kirschner y Bastiaens (2008) realizan un estudio en el que preguntan cómo perciben los estudiantes la AA y cómo condiciona esta sus aprendizajes. Para ello realizan una selección de la muestra, teniendo como criterios: la cantidad de experiencia práctica de los estudiantes, su forma de entender la enseñanza y su grado de percepción en el desarrollo de habilidades para el trabajo. Sus resultados muestran ciertas diferencias entre estudiantes muy experimentados y poco

experimentados respecto a cómo influye y se percibe la AA en el aprendizaje, siendo los primeros los que mejor respondían frente a tareas de carácter auténtico, debido a su experiencia previa. Además, estos autores sugieren posibles líneas de acción para desarrollar y usar la AA en el currículum, proponiendo que aprender y trabajar estén interrelacionados.

Son muchos los estudios que utilizan las características que definen la AA (Gulikers et al., 2004; Rule 2006) en la puesta en práctica de sus experiencias. Biddle (2014), desde el programa de doctorado de la Universidad Central de Florida, llevan a cabo varios proyectos en los que utilizan una AA en los colegios y distritos de la zona; en los que los estudiantes del doctorado trabajan directamente con el colegio o distrito. Los resultados señalan que los estudiantes necesitan conocer la situación real de su futuro trabajo, conocer e interiorizar las necesidades de la organización y aprender las habilidades necesarias para desarrollar ese trabajo. Gonzalez-DeHass y Willems (2015), en unos cursos de psicología con alumnos que serán futuros profesores, desarrollan ambientes de aprendizaje auténtico y prácticas reales de cómo llevar a cabo una AA. Los resultados indican que es positivo que los maestros puedan aplicar sus aprendizajes en contextos reales y enfrentarse con experiencias reales en las que tengan que tomar sus propias decisiones.

Son varios los estudios que utilizan las nuevas tecnologías para llevar a cabo una AA. Eddy y Lawrence (2013) utilizan las Wikis como plataformas web en las que se produce a la vez aprendizaje y AA. Como resultados señalan que los estudiantes pueden escribir y compartir información en una misma plataforma, se producen aprendizajes auténticos y no es necesaria ninguna formación previa relacionada con la informática o la programación para realizar las actividades. En Heinzen, Landrum, Gurung, y Dunn (2015) se preguntan, ¿por qué es la AA un reto tan difícil para ser llevada a cabo en ES? Señalando las ocho grandes dificultades que encuentran para ser llevada a cabo: (1) los objetivos que se proponen tanto en los programas educativos como a los estudiantes de los mismos no son claros y generan incertidumbre; (2) ausencia de acuerdo sobre qué va a ser evaluado; (3) ausencia de una AA; (4) se debe reinventar la rueda, creando y adaptando la evaluación en cada momento y contexto; (5) la evaluación se realiza de manera esporádica; (6) la evaluación es utilizada de manera sumativa en vez de formativa; (7) ausencia de rúbricas que guíen el proceso de evaluación y el proceso de aprendizaje; y (8) ausencia de indicadores de referencia que informen del desarrollo del

programa y la pertinencia de la evaluación utilizada. Además, utilizan la Gamificación para dar una posible solución a los ocho problemas citados anteriormente, encontrando una motivación y actitud positiva de los estudiantes hacia este formato.

Hay varios estudios que utilizan la rúbrica y portfolio como instrumentos de evaluación imprescindibles para llevar a cabo una AA. Keyser y Howell (2008) llevan a cabo una revisión de artículos relacionados con la AA-HE, concluyendo que si los modelos teóricos que definen y describen la AA son coherentemente evaluados por rúbricas diseñadas en consonancia con los objetivos de aprendizaje, entonces se producirán no solo una evaluación eficiente, sino el desarrollo de mejores aprendizajes gracias al uso de una AA. En Latorre y Varela señalan que las rúbricas proporcionan al estudiante una doble vía de información; por un lado, le aporta una mayor información que una simple valoración de su trabajo (entendido como feedback); por otro lado, le guía sobre cómo mejorar los logros alcanzados, generando un diálogo con el profesor y/o sus compañeros sobre los aspectos que debe acometer en el futuro (entendido como feedforward). Sullivan y McConnell (2017) piensan que crear rúbricas que evalúen aspectos claves del aprendizaje puede ser una herramienta útil para estructurar los tiempos en el proceso de enseñanza y cuando deben ser introducidas nuevas tareas de aprendizaje a los alumnos. En cambio, Prieto, Llacer y Escobar (2017) indican el uso del portfolio como uno de los instrumentos más populares para pasar de una evaluación tradicional a otra basada en AA. Este instrumento no solo evalúa el desempeño de los alumnos, sino que también mejora sus aprendizajes y ayuda a que reflexionen sobre el mismo.

Otro de los aspectos tratados habitualmente, es que la evaluación no sea realizada únicamente por el profesorado y que puedan participar los estudiantes para autoevaluarse o llevar a cabo una evaluación entre iguales. Kearney, Perkins y Kennedy-Clark (2016) muestran que los estudiantes son capaces de juzgar su propio trabajo y realizar evaluaciones bastante precisas del trabajo de sus compañeros, incluso aquellos que no tenían experiencia previa en autoevaluarse o en llevar a cabo una evaluación entre iguales. Sin embargo, Santos (2017) lleva a cabo una AA en la Facultad de Farmacia en donde los estudiantes encuentran difícil evaluar sus propios trabajos o los de otros compañeros al mismo nivel que lo realizan los profesores.

Febriana y Arlianty (2017) analizan en la Facultad de Química en Indonesia el posible efecto de la aplicación de AA en los futuros profesores. La herramienta de AA utilizada consistía en revisar aspectos de conocimientos, actitudes, auto-eficacia y evaluación entre iguales. Los resultados muestran mejoría en todos los aspectos señalados anteriormente. Por su parte, James y Casidy (2018) señalan que la aplicación de una AA en una muestra de 120 alumnos en la Facultad de Negocios genera actitud y comportamientos positivos hacia las tareas propuestas. Por último, Nguyen (2017) lleva a cabo un estudio en un módulo sobre pedagogía en Vietnam dirigido a futuros maestros, siendo parte de su formación inicial del profesorado. Para ello se implementan tres tareas de AA en la que los futuros docentes perciben que la AA influyó y cambió sus estrategias de aprendizaje y motivación, sus competencias profesionales y su identidad como profesores.

Ghosh, Bowles, Brooks y Ranmuthugala (2017) realizan una revisión de estudios AA, señalando que la tónica general es la falta de validez y fiabilidad de los mismos. Por ello, piensan que, si los aspectos de validez y fiabilidad de las prácticas AA son mejoradas desde una visión holística de la realidad, la evaluación del programa y el desarrollo de tareas por parte de los estudiantes en el lugar de trabajo pueden mejorar significativamente.

2.3.3. Aspectos clave de la revisión bibliográfica internacional de conceptos relacionados con “Formative Assessment in Higher Education”

Como se mencionó anteriormente, la búsqueda ha sido realizada en dos periodos: (1) hasta el año 2013 de los conceptos: FA, ALA, AFL, EA y SA; y, (2) hasta mayo del 2018 de LOA y AA.

De la búsqueda realizada hasta 2013 en tres bases de datos internacionales (ERIC, WOS y Google Scholar) sobre los conceptos: FA, ALA, AFL, EA y SA, hemos seleccionado 58 documentos de los 188 documentos encontrados sobre FA-HE en la literatura internacional especializada. El término del que más documentos se han seleccionado ha sido el de FA-HE, con 22. Esto puede ser debido a que es la forma más común de denominar a este tipo de evaluación. Los otros conceptos buscados también tienen bastantes documentos seleccionados (36), pero en la mayoría de las ocasiones son términos que subyacen del concepto general de FA-HE. Del resto de conceptos: SA,

AFL, EA, y ALA, se han seleccionado: 12, 9, 8 y 7 documentos respectivamente. En el caso de SA (12) es debido a que engloba tres términos dentro ese concepto, donde los documentos más numerosos son los relacionados con peer-assessment. En AFL (9), se debe a la relación existente entre evaluación y aprendizaje. En EA (8), donde el uso de nuevas tecnologías en todos los contextos sociales ha sufrido un incremento exponencial, ya que las nuevas tecnologías pueden ofrecen nuevos recursos para llevar a cabo una FA en el aula. Y, por último, ALA (7) es un término utilizado para complementar al de FA e, incluso, algunos documentos lo usan como sinónimos; además, se identifican las prácticas evaluativas alternativas como la antítesis de las denominadas prácticas evaluativas sumativas-tradicionales.

De los conceptos: FA, ALA, AFL y EA se han seleccionado 46 documentos, de los que se pueden concluir varias temáticas de estudio predominantes: (1) comparación entre sistemas de evaluación FA-ALA frente a sumativo-tradicional, habiendo cierta confusión en las características y definición de ambos, lo que implica denominar algunas prácticas evaluativas erróneamente; (2) introducción de un sistema de FA: ventajas y desventajas, los alumnos aprenden más pero la carga de trabajo aumenta para profesores y alumnos; (3) introducción de métodos, procesos o instrumentos de FA-HE, entre los que se han popularizado instrumentos de evaluación como el portafolio, el portafolio electrónico, SMS desde dispositivos móviles, blogs y wikis; (4) valoración e implicación de los alumnos y profesores en procesos de FA de manera positiva, mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje; (5) percepción de profesores, alumnos e instituciones en la implementación de procesos de FA, con diversidad de opiniones: positivas al ver que hay más aprendizajes y otras negativas, al ser algo novedoso que implica una infraestructura y saber hacer diferentes; (6) uso y dotación de feedback para orientar el trabajo futuro de manera formativa, siendo el elemento clave que define el realizar una FA-HE; (7) uso de las nuevas tecnologías como instrumentos de FA que ayuden a mejorar el aprendizaje de los estudiantes; (8) aproximación teórica al concepto y procesos del sistema de FA, aportando definiciones y esclareciendo la base teórica del concepto; (9) evaluación alternativa a la tradicional, dirigida a mejorar los aprendizajes del alumnado y el proceso de enseñanza llevado a cabo por el profesorado; y, (10) tareas de evaluación formativa integradas como tareas de aprendizaje, proponiendo un modelo evaluativo diferente al sumativo-tradicional y

dejando atrás aquellas actividades evaluativas puntuales y diseñadas únicamente para calificar.

En cuanto a la categoría conceptual “Shared Assessment (SA-HE)”, engloba los procesos de “self-assessment” (autoevaluación), “peer-assessment” (evaluación entre iguales) y “collaborative-assessment” (evaluación colaborativa). De los 12 documentos seleccionados, 8 de ellos tratan la peer-assessment, lo que indica la gran importancia que otorgan los autores a este proceso. Las conclusiones generales de los 12 documentos son: (1) los estudiantes están adquiriendo una mayor presencia, participación e implicación en la evaluación de sus propios aprendizajes a través de procesos como self-assessment y peer-assessment; esto es debido a que el uso de nuevos sistemas de evaluación estimula a los estudiantes a ser más responsables y reflexivos; (2) a la hora de realizar una peer-assessment, la correspondencia entre las notas que se ponen los alumnos y las que ponen los profesores es positiva cuando: los criterios de evaluación están muy bien definidos (a diferencia de los poco definidos con baja correspondencia), cuando el nivel de curso académico de los estudiantes es mayor (en detrimento de los de niveles inferiores) y dependiendo del área de estudio (donde los estudiantes de ciencias obtienen puntuaciones más altas que los de humanidades); y, (3) valoración de aspectos sociales y afectivos y no solo académicos, ya que habitualmente la evaluación tradicional ha estado centrada en valorar aspectos de índole cognitivos, dejando de lado otros ámbitos de la persona como los sociales y afectivos.

De la búsqueda realizada hasta mayo de 2018 en las tres bases de datos internacionales citadas anteriormente, se han encontrado un total de 208 documentos de los conceptos: LOA-HE y AA-HE, de los que se han seleccionado 40. Del término LOA-HE se han encontrado 46 documentos y se han seleccionado 12, todos ellos están centrados en el ámbito de la enseñanza. Además, hay un gran número de referencias en las que Carless aparece como autor principal y/o es citado por otros autores. En cuanto al concepto de AA-HE se han encontrado 161 documentos y se han seleccionado 28, en comparación con LOA-HE se han encontrado un número mayor de documentos, probablemente debido a la relación que tiene con el mundo del trabajo y por ser transferible a cualquier facultad y área.

Los documentos seleccionados muestran que el estado de la cuestión sobre el término LOA-HE originalmente surge de la necesidad de responder al doble deber que

tiene que cumplir la evaluación, en el que se tiene que combinar el proceso de aprendizaje del alumnado y la certificación al final de una asignatura y/o curso. Además, la LOA es entendida en la mayoría de estudios como diferente a la FA, intentando distanciarse del término FA, ya que señalan que este último está rodeado de cierta confusión. Para poder denominarse LOA-HE la mayoría de los documentos señalan las características que cita Carless (2003, 2007, 2009a, 2015a) en sus estudios: (1) las tareas de evaluación deberían ser diseñadas para estimular el aprendizaje del alumnado; (2) la evaluación tiene que implicar a los alumnos en su propia evaluación y en la evaluación de otros compañeros; y, (3) el feedback o retroalimentación ha de darse en el momento adecuado a los alumnos y que sea útil para el aprendizaje actual y futuro de los mismos. La mayoría de experiencias indican aspectos positivos en la introducción de LOA-HE en sus programas educativos.

Respecto el estado de la cuestión sobre el término AA-HE, los resultados muestran que el origen del término se remonta al mundo del trabajo y a la necesidad de llevar a cabo en el aula tareas lo más similares posibles a las condiciones que se encontrarán los alumnos en sus futuros ambientes de trabajo. Sin embargo, hay otros documentos que señalan las virtudes de poder llevar a cabo una AA con una finalidad también educativa, en la que los dos grandes instrumentos de evaluación son el diseño de rúbricas acordes a los objetivos de aprendizajes y el portfolio. Además, un gran número de documentos señalan unos criterios comunes para llevar a cabo una AA: (1) llevar a cabo tareas auténticas en el aula, con características similares o iguales a las de la vida real; (2) contexto similar o mimetizado al que se encontrarán en el trabajo. La mayoría de experiencias indican que los alumnos que reciben este tipo de evaluación valoran muy positivamente: conocer el contexto de su futuro ambiente de trabajo, evaluar las habilidades que requieren las actividades que harán en la vida real y experimentar la puesta en práctica de proyectos en situaciones reales y contextos similares al del trabajo.

La búsqueda realizada hasta el año 2013 es muy útil como base teórica de cómo era el estado de la cuestión de esos conceptos hasta esa fecha y habría que investigar cómo es actualmente. En este sentido, la búsqueda realizada hasta mayo de 2018 es clave en el estado actual de la evaluación en el EEES. La mayoría de revisiones bibliográficas relacionadas con FA-HE eran en inglés, antiguas y no tenían en consideración los conceptos de LOA-HE y AA-HE, que son muy utilizados actualmente

en la literatura internacional. Por ello, este apartado presenta una clarificación terminológica en castellano, unas características de cada concepto y un sistema de evaluación congruente con las exigencias que implica el EEES; aspectos que pueden resultar muy útiles para todo el profesorado universitario interesado en estas temáticas, así como los gabinetes de evaluación y mejora de las universidades iberoamericanas.

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

En los últimos años se ha investigado en profundidad sobre las competencias docentes necesarias en los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente ligado a los estudios universitarios de FIP. Un grupo importante de estas competencias profesionales son las relacionadas con el tema de la evaluación, tanto las que hacen referencia a la evaluación del aprendizaje del alumnado, como a la evaluación del desempeño docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Para Perrenoud (2004) la evaluación es una competencia docente básica y, también, una de las más costosas y tediosas de la función docente, que genera miedos y reticencias, hasta el punto de que se trata de uno de los aspectos en el que más cuesta cambiar e innovar (Zabalza, 2003). Según Morgan y Hansen (2007), es la competencia en la que los maestros de educación primaria se sienten menos capaces en su práctica docente. En López-Pastor y Palacios (2012) señalan que la evaluación centrada en la calificación parece ser la que se lleva a cabo habitualmente en FIP, de manera que el concepto evaluación no se suele interpretar en su sentido más amplio y abierto, sino como un mero sinónimo reduccionista de calificación, o de cualquiera de los términos integrados en su campo semántico: nota, examen, prueba, test, control, etc.

Al igual que en el resto de la universidad, en FIP la evaluación predominante durante décadas ha sido la tradicional, basada en un único examen final (Trillo & Porto, 1999; Zabalza, 2003), aunque esto parece estar cambiando en los últimos 10 años, a partir de la implantación del EEES. López-Pastor y Palacios (2013) comprueban que el profesorado universitario está avanzando hacia otros tipos de evaluación en la FIP. Concretamente, el estudio habla de que coexisten tres perfiles, en función del sistema de evaluación utilizado: (a) “tradicional” (basado solo o principalmente en examen final);

(b) “innovador” (sistemas de EFyC); (c) “eclectico” (combina examen final con algunas características de la EFyC). El estudio muestra que los tres perfiles tienen porcentajes similares y que el factor que más influye en formar parte del perfil “innovador” es la formación permanente, especialmente la participación en proyectos de innovación docente y la asistencia a congresos y cursos especializados en la temática.

Hamodi, López-Pastor y López (2017) realizan un estudio sobre la posible transferencia entre los sistemas de EFyC vividos durante la FIP y su posterior aplicación en la práctica en la escuela. Los resultados indican que sí existe dicha transferencia, aunque surgen obstáculos y dificultades, sobre todo en forma de diferentes tipos de resistencias por parte de algunos compañeros, estudiantes y familias. Estos maestros valoran positivamente haber tenido experiencias de EFyC durante su FIP, a pesar de haber sido pocas. También afirman que dichas experiencias les han influido positivamente a la hora de intentar desarrollar ese tipo de sistemas de evaluación cuando comenzaron a trabajar como profesores de educación física en primaria. Pueden encontrarse algunas referencias de estudios autobiográficos que explican porque algunos profesores y maestros de educación física comienzan a aplicar sistemas de EFyC en sus aulas, en contra de la tradición y la formación recibida (Córdoba, 2015; López-Pastor, 1999a, 2006; Lorente-Catalán & Kirk, 2016; Lorente-Catalán, López-Pastor & Kirk, 2018; Molina & López-Pastor, 2017). Todos ellos muestran la enorme influencia que parecen tener los procesos de formación permanente del profesorado (FPP), especialmente cuando están asociados a procesos de desarrollo profesional ligados a grupos colaborativos de investigación-acción (Córdoba et al., 2016; López-Pastor et al., 2016; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Pedraza & López-Pastor, 2015).

En la FIP de educación física hace tiempo que existe preocupación por implantar y desarrollar nuevos sistemas de evaluación, más orientados hacia enfoques de EFyC, AFL y AA (Fernández-Balboa, 2006; López-Pastor, 2006, 2008; López-Pastor & Sicilia, 2017; Lorente-Catalán & Kirk, 2013). Algunos estudios coinciden en que el alumnado que utiliza sistemas de EFyC en FIP, en los que el feedback se da más frecuentemente, obtiene un mayor rendimiento académico que el alumnado que sigue los sistemas y vías basados en examen final (Fraile-Aranda, López-Pastor, Castejón-Oliva & Romero-Martín, 2013; López-Pastor, 2008; Lorente-Catalán & Kirk, 2013; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor & Castejón-Oliva, 2014).

2.5. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA EN LA LITERATURA INTERNACIONAL: CONCEPTOS RELACIONADOS

En este apartado se va a analizar tres aspectos: (1) la “Evaluación Formativa” (Formative Assessment) en educación física en la literatura internacional; (2) la “Evaluación Auténtica” (Authentic Assessment) en educación física; y, (3) la “Evaluación Para el Aprendizaje” (Assessment For Learning) en educación física.

2.5.1. “Formative Assessment” en Educación Física en la Literatura Internacional

Actualmente, en educación física se están llevando a cabo dos modelos de evaluación opuestos: (a) los sistemas de evaluación que se aproximan al modelo: “tradicional-sumativo”; y, (b) los sistemas de evaluación “alternativa”, que se aproximan al modelos de FA, “Assessment For Learning” (AFL) y/o “Authentic Assessment” (AA) (López-Pastor et al., 2013). El modelo de evaluación tradicional-sumativo en educación física suele centrarse en cómo obtener la calificación del alumnado al final de un trimestre o curso y suele predominar la utilización de test de condición física y/o habilidad motriz. Por lo tanto, la nota final procede de los resultados obtenidos en dichos test, o al menos un porcentaje importante de la misma (López-Pastor, 1999a; López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Murphy, 2017). Desgraciadamente, en educación física todavía siguen implantados mayoritariamente los modelos tradicionales de evaluación-calificación basados en la realización de test de condición física o habilidad motriz, con la única o principal finalidad de calificar al alumnado (López-Pastor, 1999a, 2006; López-Pastor et al., 2013). Sin embargo, las nuevas tendencias actuales están centradas en desarrollar sistemas de evaluación más orientados al aprendizaje del alumnado.

Los modelos centrados en una FA defienden que la finalidad principal de todo proceso de evaluación debe ser la de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Dicho de otra manera, todo proceso de evaluación que sirva para que el alumnado aprenda más y para que el profesorado pueda perfeccionar su práctica docente. En este modelo la finalidad no es calificar al alumnado, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más, a la

vez que sirve para que los profesores realicen su trabajo cada vez mejor (López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Murphy, 2017; Tolgfors & Öhman, 2015). Según la mayoría de estos autores, la evaluación en educación física debería ser también “compartida” (Shared Assessment); ya que debería fomentar la participación del alumnado en los procesos de evaluación, dado que también están implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Entendida de esta manera, la evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas que un proceso individual e impuesto. Las técnicas para llevar a cabo procesos de FA en educación física suelen ser: la autoevaluación, la co-evaluación y la evaluación dialogada. En López-Pastor (2006) y López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) pueden encontrarse numerosas experiencias y ejemplos de técnicas e instrumentos sobre FA en educación física en todas las etapas del sistema educativo (educación infantil, primaria, secundaria y universidad), además de su fundamentación teórica.

Por otro lado, parece existir una relación muy estrecha entre FA y los procesos de feedback y feedforward. Cuando el feedback es utilizado dentro de un sistema de FA puede denominarse como “feedback formativo”, en el que además de dar información para que los aprendices cubran el espacio existente entre el actual nivel de aprendizaje y el que se desea que consigan, implicaría que los aprendices interiorizarán esa información y la utilizarán de manera constructiva en sus aprendizajes (Taras, 2005). En cambio, el término “feedforward” tiene dos significados (Dulama & Iloran, 2016): (a) el primero está centrado en las respuestas que dan los alumnos al feedback dado por el maestro; en el sentido de que el alumno tendría que ser consciente de la meta del feedback e interpretarlo de tal manera que sería capaz de cerrar el hueco existente entre su nivel actual de aprendizaje y el nivel de desarrollo que se desea que consiga (Koen, Bitzer & Beets, 2012); (b) el segundo hace referencia al uso que el alumnado hará en el futuro de los aprendizajes realizados previamente con el feedback dado por el profesor (Gibbs & Simpson, 2004; Koen, Bitzer & Beets, 2012; Murtagh & Baker, 2009); por lo tanto, se centraría en resolver problemas y no en corregir errores. En este sentido, los alumnos conocen sus expectativas futuras y se convierten en participes del proceso de enseñanza.

Por tanto, el feedforward se refiere a la aplicación o transferibilidad que un estudiante puede hacer en el futuro del feedback recibido por el profesor. En este sentido, el que el profesor deje claras sus expectativas y estándares de aprendizaje puede

servir como ayuda para el alumnado (Baker & Zuvela, 2013). Goldsmith (2008) explica que la principal diferencia entre “feedback” y “feedforward” es que el segundo está enfocado al futuro, mientras que el primero está enfocado al pasado; esto es, está enfocado a resolver problemas futuros, más que a corregir errores ya cometidos. Por ello puede ser más eficiente que el feedback, ya que ayuda a que el alumnado tenga más autonomía en la gestión de sus propios aprendizajes.

Sin embargo, parece que transferir estos planteamientos a la enseñanza de la educación física en primaria y secundaria también tiene ciertas dificultades y obstáculos. Mintah (2003) explicaba que las principales razones de los maestros de educación física para no utilizar estos sistemas de evaluación parecen ser que requiere más tiempo y que es difícil de llevar a cabo cuando se tienen pocas horas de educación física a la semana con cada grupo de alumnos y, sobre todo, que el profesorado no está suficientemente formado para la utilización de estos sistemas. Morgan y Hansen (2007) encontraron que para los maestros de educación física en primaria la evaluación es la competencia en la que se sienten menos capaces en su práctica docente. En este sentido Ní Chróinín y Cosgrave (2013) encuentran que los sistemas de FA son evitados por los maestros de educación física en primaria.

Si se analiza la literatura internacional sobre la temática de la FA en educación física observamos que el término FA ha evolucionado hacia otros más centrados en el proceso de aprendizaje del alumnado (López-Pastor et al., 2013; Richard & Godbout, 2000), como el AFL (Casbon & Spackman, 2005; Hay, 2006; Lorente-Catalán & Kirk, 2016; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave 2013; Tolgfors & Öhman, 2015; Leirhaug & MacPhail, 2015; MacPhail & Murphy, 2017) y otros más centrados en una AA (Hay and Penney, 2009; Penney, Broker, Hay y Gillespie, 2009).

2.5.2. Authentic Assessment en Educación Física

Uno de los conceptos más interesantes que están ligados a toda la red nomológica de EFyC es el de AA. López-Pastor et al. (2013) consideran la AA como un sistema de evaluación estrechamente relacionado con la FA. Sin embargo, los primeros trabajos sobre AA en educación física los escribieron Smith (1997) y Block, Lieberman y Connor-Kuntz (1998), que tienen en común el uso de rúbricas y portfolios para la evaluación de los aprendizajes del alumnado. Aunque la manera en que estos autores

definen el término AA estaría cercana a una evaluación tradicional o sumativa, ya que los instrumentos de evaluación están diseñados únicamente para calificar al alumnado, sin ninguna intencionalidad formativa. Posteriormente surgen otros trabajos con un enfoque más formativo. En este sentido, Godbout (2001) indica que llevar a cabo una AA implica tener unos criterios que le diferencian de otros sistemas de evaluación: (1) promueve conocimientos complejos; (2) fomenta la reflexión como rutina mental; (3) registra la evolución del conocimiento del alumnado; y, (4) usa los procesos de evaluación como momentos de aprendizaje. Posteriormente, Mintah (2003) afirma que el uso de la AA está bastante extendido entre el profesorado de educación física debido a las características del área y que su uso ayuda a los alumnos a mejorar su autoconcepto, su motivación y el nivel de habilidad alcanzado.

López-Pastor et al. (2013) realizan una revisión de conceptos relacionados con la FA en educación física; entre ellas caracterizan a la AA como a un sistema de evaluación estrechamente relacionado con la FA, en el que las actividades de aprendizaje tienen que ser iguales o en condiciones similares a las que se dan en la vida real, por lo que la evaluación de las mismas ha de utilizar procedimientos e instrumentos de evaluación que sean capaces de valorar las diferentes habilidades y competencias que tienen lugar en esas situaciones. Por otro lado, Hay y Penney (2009) afirman que la AA:

*Should be based in movement and include the integration of movement associated concepts in and to movement contents in modes reflective of their appropriation beyond the classroom' (Hay & Penney, 2009, p.395-396)*³.

Además, Hay y Penney (2009) consideran que una AA e integrada sería uno de los cuatro criterios que permiten realizar una evaluación eficaz. De esta manera, el concepto de AA hace referencia al hecho de que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje. Se opone, por tanto, a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos (Desrosiers, Genet-Volet & Godbout, 1997; Gréhaigne, Godbout & Bouthier, 1997; López-Pastor et al., 2013; Melograno, 1997; Mintah, 2003; Oslin, Mitchell & Griffin, 1998; Richard & Goudbout, 2000). Aunque existen diferentes perspectivas y formas de

³ La evaluación auténtica debería estar basada en el movimiento e integrar los conceptos, contenidos y reflexiones que implica la práctica motriz dentro del aula.

entenderla, según cada autor (López-Pastor et al., 2013), las principales características de la AA en educación física serían las siguientes: (1) hace referencia al uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula; (2) se llevan a cabo procesos de FA y feedback de manera habitual; (3) implica al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje (autoevaluación, evaluación entre iguales, evaluación compartida, etc.).

2.5.3. Assessment for Learning en Educación Física

Algunos autores defienden que la AFL es la llave para mejorar en el proceso de consecución de cualquier área y las evidencias muestran “que funciona” a lo largo de Europa (William & Leahy, 2015). En cambio, en educación física se pueden encontrar resultados diferentes. Por un lado, algunas investigaciones internacionales centradas en el impacto de AFL en educación física parecen ofrecer resultados limitados (Hay, 2006; MacPhail & Halbert, 2010; MacPhail & Murphy, 2017), mientras que otros estudios parecen indicar que el uso de una AFL parece mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación física en primaria e impacta de manera positiva en la percepción de alumnos y maestros sobre la educación física (López-Pastor, 1999a, 2006; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013), hasta el punto de que diferentes autores consideran que la AFL es una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje en educación física (Richard & Godbout, 2000; MacPhail & Halbert, 2010). Por otra parte, también pueden encontrarse estudios que demuestran que cuando se trabaja con modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo en educación física, la implementación de una evaluación coherente con dicho modelo ayuda a mejorar el aprendizaje del alumnado y la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan (López-Pastor et al., 2008). Por último, otros estudios indican que cuando los alumnos son partícipes de los criterios de evaluación de su propio aprendizaje ayuda a que su aprendizaje aumente y estén más implicados (Svennberg, Meckbach & Redelius, 2014; Herranz & López-Pastor, 2014; López-Pastor, 1999a, 2006).

En un primer momento, MacPhail y Halbert (2010) consideran que el concepto de AFL se caracteriza por cuatro principios, pero posteriormente diferentes autores lo amplían a cinco (Leirhaug & MacPhail, 2015; Tolgfors & Öhman, 2015): (1) clarificar y compartir las intenciones de aprendizaje con los estudiantes; (2) innovar en la

efectividad de las conversaciones en clase, tareas y actividades que muestren evidencia del aprendizaje; (3) proveer feedback que ayude a avanzar al alumno; (4) activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje de unos para otros; (5) activar a los estudiantes como responsables de su propio aprendizaje. En la literatura especializada pueden encontrarse diferentes estudios sobre la aplicación del AFL en educación física. Por ejemplo, Leirhaug y MacPhail (2015) realizan un estudio en Noruega con 3 maestros de educación física para comprobar qué tipo de evaluación estaban llevando a cabo y si esta era de tipo AFL. Encuentran que las prácticas evaluativas de estos maestros estaban lejos de cumplir los cinco principios señalados. En una línea similar, Leirhaug y Annerstedt (2016) investigan si en las clases de educación física en Noruega se está utilizando un currículo enfocado al AFL, dado que las autoridades educativas lo han introducido en la normativa. Los estudiantes señalan que las prácticas de educación física no reflejan los principios del AFL y que la manera de entender esos principios por parte de los profesores puede variar dependiendo de cómo los interpreten. Esto podría indicar que dicha normativa no está siendo aplicada de manera adecuada en las clases de educación física. Por su parte, Borghouts, Slingerland y Haerens (2016) realizan un estudio en Holanda con una muestra de 206 maestros de educación física para conocer la importancia de implementar una AFL en sus clases. La realidad muestra que suele haber poca coherencia entre los objetivos de aprendizaje que se plantean para los alumnos y la evaluación utilizada; por ejemplo, el 81% evalúa la condición física como un aspecto básico, aunque no aparece en los objetivos. Los maestros afirman que consideran el AFL importante, pero sus prácticas evaluativas no parecen cumplirlo.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se va a explicar la metodología utilizada. Como se explicó en capítulos anteriores, la presente tesis tiene dos líneas de investigación diferentes, por lo que este apartado tratará cada línea de investigación por separado. Por un lado, la primera línea de investigación tiene como objetivo fundamental el conocer la percepción de una muestra de egresados sobre cómo fue la evaluación y calificación recibida durante su FIP. Por otro lado, la segunda línea busca conocer los motivos que han llevado a una muestra de profesores de educación física a llevar cabo prácticas de evaluación para el aprendizaje y/o evaluación auténtica en sus clases; además, se estudiará cómo ha influido la formación inicial del profesorado (FIP) a la hora de utilizar ese sistema de evaluación.

3.1. METODOLOGÍA PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Objetivos primera línea de investigación

1. Conocer la percepción de los egresados sobre la evaluación y metodología recibidas en su FIP y la posible relación con la adquisición de competencias docentes.
2. Analizar la valoración que realizan los egresados sobre la frecuencia percibida en utilización de diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP.
3. Conocer la percepción de los egresados sobre distintos aspectos de la evaluación y la calificación vividas durante su FIP.
4. Conocer el grado de satisfacción de los egresados con la carrera realizada.

3.1.2. Diseño primera línea de investigación

El diseño utilizado se basa en un análisis descriptivo e interpretativo en el que utiliza una metodología cuantitativa.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico, tomando como referencia las universidades pertenecientes a la Red Nacional de Evaluación Formativa en Educación Superior. La toma de datos fue realizada por docentes debidamente entrenados y con el permiso expreso de todos los participantes. Se ha contado con una muestra de 487 egresados (287 hombres y 200 mujeres) de las titulaciones de Magisterio (mención en Educación Física) y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de diferentes universidades españolas. En la tabla 3.1 se presentan los datos organizados por sexo y centro, mientras que en la tabla 3.2 están organizados por sexo y estudios realizados.

Tabla 3.1. Muestra por sexo y universidad de procedencia

Centro	Hombres		Mujeres	
	frecuencia	%	frecuencia	%
Segovia	11	3,9	10	5,2
Albacete	30	10,7	32	16,5
Madrid	2	,7	4	2,1
Valencia	4	1,4	2	1,0
Valladolid	14	5,0	11	5,7
Barcelona	30	10,7	36	18,6
Vitoria-Gasteiz	19	6,8	11	5,7
Córdoba	9	3,2	12	6,2
León	26	9,3	17	8,8
Huesca	47	16,7	12	6,2
La Laguna	6	2,1	2	1,0
Lleida	40	14,2	19	9,8
Murcia-UCAM	30	10,7	19	9,8
Zamora	9	3,2	6	3,1
Murcia-UMU	1	,4	1	,5
Granada	1	,4		
Zaragoza	2	,7		
Total	281	100,0	194	100,0
Perdidos por sistema	6		6	
Total	287		200	

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.2. Muestra clasificada por sexo y estudios realizados

Sexo		Frecuencia	Porcentaje
Hombre	Diplomado maestro EF	44	15,4
	Graduado maestro EF	49	17,2
	Graduado en CAFYD-INEF	78	27,4
	Licenciado en CAFYD-INEF	114	40,0
	Total	285	
Mujer	Diplomado maestro EF	37	18,7
	Graduado maestro EF	57	28,8
	Graduado en CAFYD-INEF	45	22,7
	Licenciado en CAFYD-INEF	59	29,8
	Total	198	

Fuente: elaboración propia

3.1.3. Técnicas y métodos de obtención de datos primera línea de investigación

Para esta línea de investigación se utilizó un cuestionario, entendido como una técnica estructurada que permite la recogida de información mediante una serie de preguntas con respecto a una o varias variables a medir (Albert, 2009). En este caso, se utilizó un cuestionario base «ad hoc», denominado: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado” (Palacios-Picos, López-Pastor & Fraile, 2018).

Para diseñar la propuesta de las competencias a utilizar en el cuestionario se utilizaron las propuestas recogidas en el Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio y del título de Grado en CCAFD (ANECA, 2005a, 2005b). De este cuestionario existen tres versiones: alumnado, profesorado y egresados. Aunque en esta investigación se utilizó la versión adaptada a los egresados. En el siguiente apartado se explica el proceso de validación seguido.

El cuestionario de egresados se compone de 10 preguntas, en la tabla 3.3 se expone los ítems utilizados en el estudio.

Tabla 3.3. Ítems analizados

Preguntas		Escala				
1	Cuando han utilizado metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?	0	1	2	3	4
2	Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?	0	1	2	3	4
3	Cuando tus profesores utilizaron metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?	0	1	2	3	4
4	Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en tus asignaturas ¿consideras que ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?	0	1	2	3	4
5	Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que ello te ayudó a aprobar la oposición?	0	1	2	3	4
6	¿Con cuánta frecuencia tus profesores utilizaron los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación en las asignaturas que has cursado?	0	1	2	3	4
7	¿Cuál es tu grado de acuerdo con los siguientes enunciados?	0	1	2	3	4
8	¿Cuál es tu agrado de acuerdo con las siguientes definiciones, en relación a cómo se establecieron las calificaciones de las asignaturas que has cursado?	0	1	2	3	4
9	Cuál es su grado de satisfacción general con la carrera realizada	Del 0-10				
10	Si me pidieran que recomendara a un amigo mi carrera yo le diría que lo hiciera sin pensarlo	Del 0-10				

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3.4 presentamos la valoración del cuestionario, en el que se ha utilizado una escala tipo Likert de 0 a 4 puntos para las preguntas del 1 al 8.

Tabla 3.4. Escala Likert

VALOR	SIGNIFICADO
0	Nada
1	Poco
2	Medianamente
3	Mucho
4	Muchísimo

Fuente: elaboración propia.

Para las preguntas 9 y 10 se ha utilizado una escala de satisfacción del 0 al 10, donde el 0 es mínima satisfacción y el 10 es máxima satisfacción. En el capítulo de resultados aparecerán las medias obtenidas en cada uno de los ítems anteriores.

3.1.4. Técnicas de análisis de datos primera línea de investigación

Para el análisis de los datos obtenidos en el cuestionario se han establecido 5 bloques temáticos que congregan las 10 preguntas del cuestionario. En la tabla 3.5 presentamos cada uno de los bloques temáticos establecidos y las preguntas que corresponden en el cuestionario.

Tabla 3.5. Bloques temáticos

BLOQUES TEMÁTICOS	Preguntas del cuestionario
Percepción de competencias docentes adquiridas.	1,2,3,4 y 5
Percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP.	6
Percepción sobre la evaluación vivida.	7
Percepción sobre la calificación vivida.	8
Grado de satisfacción con la carrera realizada.	9 y 10

Fuente: elaboración propia.

3.1.5. Validez y fiabilidad del cuestionario

En esta primera línea de investigación se ha utilizado una metodología cuantitativa a la hora de su elaboración, por lo que debemos cumplir los criterios “científicos” de validez y fiabilidad del instrumento, en este caso del cuestionario utilizado.

Para la elaboración de este apartado me he basado en la propuesta de Palacios-Picos, López-Pastor y Fraile Aranda (2018), en la que llevan a cabo el proceso de validación y de fiabilidad del cuestionario utilizado en la presente investigación: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado”. El proceso de validación se realizó inicialmente por un grupo de investigadores de la Red Nacional de Evaluación en Educación Física quienes fueron elaborando los primeros borradores del cuestionario y seleccionando las competencias específicas a tener en cuenta en la formación inicial del profesorado de Educación Física. Todo ello hasta llegar a una primera versión del cuestionario se utilizó el listado de competencias comunes a todos los Grados de Educación Primaria, así como las competencias específicas del maestro especialista en Educación Física del Libro Blanco (ANECA, 2005b), así como el listado de competencias recogidas en el Libro Blanco para el título de Grado de CAFYD

(ANECA, 2005a).

Con la primera versión del cuestionario se llevó a cabo una revisión de 8 jueces expertos, especializados en la FIPEF, tanto de mención de Educación Física en Primaria como del Grado de CAFYD, con un mínimo de 15 años de experiencia en FIPEF y reconocido prestigio docente e investigador. Tras el proceso de revisión y análisis de las valoraciones aportadas por los jueces expertos se obtuvo una segunda versión del cuestionario, tras agrupar, eliminar, depurar y modificar ítems, quedando con un total de 27 ítems, de los 38 iniciales.

La segunda versión del cuestionario se aplicó a una muestra aleatoria de 85 alumnos de último curso de las dos titulaciones de grado específicas, de cuatro universidades diferentes. En cada una de las titulaciones los investigadores responsables repartieron un cuestionario a cada alumno, solicitándoles que indicaran los ítems cuyo significado no entendían bien o podían generar problemas o errores de comprensión. También se les solicitó que marcaran las expresiones que eran confusas y que podrían entenderse mejor si se plantearan de otra forma. Tras realizar ese proceso individual de revisión, se realizó una entrevista grupal con ellos, hablando de los problemas de comprensión encontrados y triangulando las valoraciones de cada alumno con las del resto. A partir de todas las revisiones y valoraciones aportadas, se revisó el cuestionario y se obtuvo una nueva versión del mismo, compuesta por 22 ítems, que fue considerada la escala final.

Para el análisis psicométrico de la escala final de 22 ítems se ha utilizado el programa estadístico SPSS v.23 y el programa Lisrel 8.8. Con el primero se han realizado los correspondientes análisis exploratorios de los ítems buscando los posibles valores fuera de rango. Estos valores, junto con los valores perdidos (tanto los definidos por el sistema como los definidos por el usuario) fueron escasos y nunca superaron el 1% de los totales. Además, se obtuvo una primera matriz de factores. Tras este primer Análisis Factorial Exploratorio (AFE), sus factores fueron sometidos a un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con el programa Lisrel 8.8. Para este cálculo se obtuvieron las correlaciones policóricas, dada la naturaleza ordinal de las variables intervinientes según el criterio de Olsson (1979). El método de estimación de los parámetros del modelo fue el de distribución asintóticamente libre, que la hace eficiente para cualquier distribución de las variables, no haciendo necesario el supuesto de

normalidad multivariante (Batista y Coenders, 2000). Tras dichos cálculos se obtuvieron los valores de fiabilidad final de las diferentes escalas, producto de este AFC y de la escala total.

En las competencias relacionadas con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física resalta la importancia para el futuro docente del conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en educación física y la adquisición de las capacidades reflexivas de estos procesos, en un contexto de inclusión educativa en el que la atención a la diversidad adquiere una especial relevancia. Todos los coeficientes son significativos y con valores de fiabilidad adecuados. Mención especial merece los valores de la prueba en su totalidad (factor FG), con un alfa de Cronbach elevado (0,859) y con los cuatro factores con cargas factoriales igualmente altas y significativas. Los indicadores de la pertinencia y validez de esta escala presentaron valores adecuados (KMO=,95; Chi-cuadrado=12492,2; p=,00). El índice de fiabilidad de la escala obtenida es alto, con un alfa Cronbach de 0,917. Considerando la escala total de competencias, existen igualmente correlaciones adecuadas entre todos los ítems y, en ningún caso, la eliminación de ítem alguno mejoraba la fiabilidad de la prueba.

3.2. METODOLOGÍA SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

3.2.1. Objetivos segunda línea de investigación

1. Conocer las razones que han llevado a una muestra intencionada de profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) a utilizar sistemas de “Formative Assessment” (FA), “Assessment For Learning” (AFL) y Authentic Assessment (AA) en sus clases.
2. Estudiar la influencia que ha podido tener la formación inicial y/o permanente (FIP y FPP) en el desarrollo de sistemas de FA, AFL y AA en educación física en la educación obligatoria (primaria y secundaria).
3. Conocer los motivos por los que los profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en vez de una observación directa no estructurada.
4. Analizar los problemas y dificultades que los profesores de educación física de educación obligatoria (primaria y secundaria) encuentran a la hora de implementar sistemas de FA, AFL y AA en sus clases.

3.2.2. Diseño y muestra segunda línea de investigación

Se ha llevado a cabo un estudio multicaso con una muestra intencional de cuatro profesores de educación física: tres de Educación Primaria y uno de Secundaria. En la tabla 3.6 se explican brevemente las características profesionales de cada uno.

Tabla 3.6. Características profesionales de los entrevistados

	PROFESOR 1	PROFESOR 2	PROFESOR 3	PROFESOR 4
Edad	36	38	43	41
Formación inicial	INEF-CAFYD	INEF-CAFYD	Maestro de educación física	Maestro de educación física
Formación complementaria	Doctor	Maestro de EF	-Pedagogía -Cursos de Doctorado	-Pedagogía -Doctor (tesis sobre EFyC)
Experiencias de EFyC durante su FIP	Ninguna	Ninguna	Ninguna	Sí, en algunas asignaturas
Formación permanente	-Forma parte del grupo de trabajo que usan EFyC. -Contacto con gente que utiliza EFyC. -Lectura de libros y artículos. -Asistencia a congresos de evaluación.	-Contacto con grupo de trabajo y colegas que usan EFyC. -Lectura de libros y artículos relacionados con la temática. -Asistencia a congresos de evaluación y metodologías alternativas.	-Forma parte del grupo de trabajo y colegas que usan EFyC. -Lectura de revistas de EF. -Asistencia a congresos de evaluación.	-Tesis doctoral sobre EFyC en educación física en primaria. -Cursos de formación permanente. -Participa en seminario de EFyC en educación. -Asistencia a congresos.
Participación en GT o en proyectos de innovación docente relacionados	GT Segovia. GT Avila.	GT de Segovia.	GT de Segovia.	Seminario EFyC en Educación.
Experiencia docente	3 años en la universidad y 2 años en secundaria.	4 años en secundaria y 8 en primaria.	20 años de educación física en primaria.	12 años en educación física y otras especialidades.
Cuántos cursos utilizando sistemas de EFyC o similares	En secundaria 2 años.	8 años desde que lleva en primaria.	15 años mayormente en primaria.	12 años en primaria.
¿Qué ratio de	Entre 16 y 24.	Entre 18 y 22.	Unos 25 por	Unos 17-18

alumnos tiene?			clase.	alumnos por clase.
----------------	--	--	--------	--------------------

Fuente: elaboración propia.

Para seleccionar la muestra, los entrevistados tenían que cumplir los siguientes criterios: (a) compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la “unidad didáctica” (UD) o curso; (b) uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula, capaces de evaluar diferentes habilidades y competencias a aplicar en situaciones de la vida cotidiana; (c) que existan procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender que deben hacer para mejorar su aprendizaje; (d) implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje (self-assessment, peer-assessment, co-assessment, etc).

3.2.3. Técnicas y métodos de obtención de datos segunda línea de investigación

Se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a cuatro profesores, que presentamos completas en los anexos: 1, 2, 3 y 4. Las entrevistas se inician con un primer bloque de preguntas relacionadas con características profesionales de los entrevistados; la segunda parte se centra en aspectos clave del objeto de investigación, como: qué sistema de evaluación llevan a cabo actualmente, cómo registraban la información recogida durante el proceso y los motivos que les han llevado a realizar ese tipo de evaluación. Todas las entrevistas comienzan proporcionando las garantías de anonimato y confidencialidad de las respuestas proporcionadas, además se solicita autorización para poder grabar la entrevista (Stake, 2010). El guion de la entrevista realizada se puede ver en la tabla 3.7.:

Tabla 3.7. Guion entrevista en profundidad

Nº	PREGUNTA
1	¿Qué entiendes por evaluación formativa/auténtica/sumativa?
2	¿Qué instrumentos de evaluación usas? ¿Por qué esos?
3	¿Utilizas la observación directa como principal forma de recogida de información para evaluar? o ¿Utilizas instrumentos de evaluación más estructurados? ¿Por qué utilizas unos u otros? ¿Qué ventajas e inconvenientes piensas que tiene cada sistema?
4	¿Los instrumentos de evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje?
5	¿Las actividades de evaluación son tareas aplicables a la vida real del alumno?

6	¿Cómo y cuándo das el feedback al alumno en las tareas evaluativas anteriores?
7	¿Cómo y cuándo das el feedback en los instrumentos de evaluación que utilizas? ¿Qué aspectos valoras en esos instrumentos?
8	¿Qué pretendes conseguir con el uso del feedback?
9	¿Utilizas procesos de autoevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?
10	¿Utilizas procesos de evaluación entre iguales? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?
11	¿Utilizas procesos de evaluación compartida? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?
12	¿Cuántos alumnos tienes por grupo? ¿Influye el tamaño del grupo (muchos alumnos) en qué realices un tipo de evaluación más o menos estructurada en la recogida de la información?
13	¿Crees que en otras áreas sería más sencillo llevar a cabo una evaluación más estructurada que en educación física? ¿Por qué?
14	¿Realizas una evaluación orientada al aprendizaje, donde todo el feedback y la evaluación están orientadas a que el alumnado aprenda más y haga las cosas mejor?
15	¿Cómo de importante crees que es la evaluación para ti? ¿Por qué?
16	¿Dónde has estudiado? ¿Qué tipo de formación has recibido relacionada con la evaluación? ¿Utilizas el mismo sistema de evaluación que te enseñaron? ¿Por qué?
17	¿Qué tipo de evaluación viviste en tu formación inicial (sumativa, formativa, examen final, continua, participación alumnado en evaluación, etc.)? ¿Crees que la evaluación vivida te ha influido en la evaluación que luego tú has utilizado con tu alumnado en la escuela?
18	Si no has vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida durante tu formación inicial... ¿Por qué luego la has desarrollado como profesor-a? ¿Cómo has llegado a ese tipo de prácticas (evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación compartida, evaluación auténtica...)? ¿Qué tipo de formación permanente es la que la que te ha llevado a utilizar ese tipo de evaluación formativa (lecturas, cursos, congresos, talleres, diálogos con compañeros, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formativos en centro, etc....)?
19	¿Cuántos años tienes?
20	¿Cuál es tu formación inicial con la que accediste a la profesión?
21	¿Tienes más formación complementaria?
22	¿Qué experiencias de evaluación formativa has tenido en tu formación?
23	¿Cómo te formas actualmente? ¿Qué actividades están relacionadas con la evaluación?
24	¿Has tenido otras experiencias profesionales?
25	¿Participas en grupos de trabajo (GT) o de innovación docente?
26	¿Cuántos años llevas realizando evaluación formativa y compartida?

Fuente: elaboración propia.

3.2.4. Técnicas de análisis de datos segunda línea de investigación

Para analizar los datos se ha llevado a cabo un proceso de transcripción de las entrevistas, codificación y categorización de los datos recogidos. En la tabla 3.8 se presenta el sistema de categorías y subcategorías utilizado.

Tabla 3.8. Categorías elaboradas para el análisis de datos

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
1-Utilización de AFL y AA en las clases de educación física.	1.1-Compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la “unidad didáctica” (UD) o curso. 1.2-Uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula, capaces de evaluar diferentes habilidades y competencias a aplicar en situaciones de la vida cotidiana. 1.3-Procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender que deben hacer para mejorar su aprendizaje. 1.4-Implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje.
2-Utilización de sistemas de AFL y AA, más allá de la simple observación no estructurada.	2.1-Cómo se registran las observaciones. 2.2-Ventajas de registrar la observación 2.3-Inconvenientes para registrar la observación.
3- Papel de la FIP en la realización o no de prácticas de AFL y AA.	3.1- Evaluación vivida durante la FIP y evolución hasta el tipo de evaluación actual. 3.2-Formación recibida/realizada hasta la situación actual.

Fuente: elaboración propia

3.2.5. Criterios de rigor segunda línea de investigación

El rigor metodológico es un requisito de todas las investigaciones, que permite asegurar si el estudio se ha realizado adecuadamente como para poder establecer unas conclusiones. Para llevar a cabo este apartado me voy a basar en el trabajo de Guba (1983), quien cita cuatro aspectos que toda investigación científica ha de cumplir: “valor de verdad”, “aplicabilidad”, “consistencia” y “neutralidad”. Además, diferencia entre términos científicos y naturalistas, dependiendo si la investigación es de índole cuantitativa o cualitativa. En tabla 3.9, se presenta una clasificación de los términos.

Tabla 3.9. Términos naturalistas y científicos adecuados para los cuatro aspectos de credibilidad

ASPECTO	TÉRMINO CIENTÍFICO	TÉRMINO NATURALISTA
Valor de Verdad	Validez Interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez Externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Fuente: Guba (1983).

En la segunda línea de investigación, se utiliza una metodología cualitativa a la hora de su elaboración, por lo que debemos cumplir los criterios de: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

Credibilidad

Entendida como el criterio que exige la veracidad de la información. En la segunda línea de investigación la muestra ha sido seleccionada en base a los criterios explicados en el apartado de diseño y muestra 3.2.2. Posteriormente a la realización y grabación de las entrevistas, se ha realizado un proceso de categorización y análisis de cada una ellas, utilizando en el apartado de resultados las citas más relevantes para el estudio, garantizando el cumplimiento de este criterio. Por otro lado, el presente documento ha tenido como juicio crítico a los dos tutores de tesis que han seguido, orientado y revisado el documento a lo largo de todo el proceso.

Transferibilidad

Este criterio garantiza que los resultados en el contexto estudiado puedan ser adaptados y trasladados a otros contextos parecidos. Para realizar los resultados obtenidos en esta línea de investigación, se ha llevado a cabo a una selección de la muestra en base a unos criterios determinados y una descripción de sus características profesionales. De esta manera, los resultados obtenidos en la aplicación de sistemas FA y la influencia de la FIP y FPP de los entrevistados, son elementos que pueden ser usados en diversos contextos y aplicables a otras situaciones.

Dependencia

Con este criterio se valora la estabilidad de la información. En la segunda línea de investigación se ha utilizado fundamentalmente la información transcrita de las

entrevistas (ver anexos 1-4). Además, se ha establecido una serie de categorías y subcategorías que han ayudado en el proceso de análisis de resultados.

Confirmabilidad

Con este criterio se valora que los datos e información obtenida sean independientes del investigador. En la segunda línea de investigación los datos e información obtenida son independientes del investigador, ya que los datos se han contrastado mediante diferentes vías y personas. En la segunda línea de investigación los datos se han contrastado de distintas maneras: (1) las entrevistas y transcripciones han sido revisadas por los profesores entrevistados; (2) se realizó una discusión teórica analizando los datos obtenidos con los estudios más relevantes publicados sobre la temática; y, (3) todo el proceso ha sido revisado por los tutores, durante el proceso de la elaboración de la entrevista, transcripción de datos y establecimiento de categorías.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se van a analizar los resultados obtenidos en cada una de las líneas de investigación mencionadas anteriormente. En cada una de ellas se van a utilizar las categorías y subcategorías establecidas para formular los resultados. Para ello, hemos unido en un mismo apartado la presentación de resultados y la discusión.

4.1. RESULTADOS Y DISCUSIÓN PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Se ha realizado un análisis de los resultados del cuestionarios, clasificándolos en 5 bloques temáticos: (1) percepción de competencias docentes adquiridas; (2) percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP; (3) percepción sobre la evaluación vivida; (4) percepción sobre la calificación vivida; y, (5) grado de satisfacción con la carrera realizada.

4.1.1. Percepción de competencias docentes adquiridas

El bloque 1 recoge las puntuaciones medias y la desviación típica sobre la percepción de los egresados respecto a la adquisición de competencias docentes. En la tabla 1 se recogen los 4 ítems que guardan relación con la percepción que tienen los egresados sobre la influencia que la evaluación formativa y el uso de metodologías activas puede tener en la adquisición de competencias docentes. Además, se incluye un ítem en el que se relaciona la utilización de evaluación formativa y continua en las asignaturas y si existe alguna relación con aprobar o no la oposición a maestro de educación primaria.

Tabla 4.1. Percepción de competencias docentes adquiridas

ITEMS	MEDIA	dt	MEDIA NA
1 Cuando han utilizado metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿Consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?	2,90	,879	3,00
2 Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿Consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?	2,81	,912	3,00
3 Cuando tus profesores utilizaron metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?	2,93	,884	3,00
4 Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?	2,80	,869	3,00
5 Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que ello te ayudó a aprobar la oposición?	1,86	1,275	2,00

Fuente: elaboración propia.

Los cuatro primeros ítems hacen referencia a la percepción de los egresados sobre la utilización de metodologías activas, evaluación formativa y continua y el desarrollo posterior de competencias docentes tienen medias altas, cercanas a 3 y muy similares entre los cuatro ítems (siendo la escala de 0 a 4, donde 0 es nada y 4 es muchísimo), lo cual indica que la percepción que tienen los egresados sobre la utilización de metodologías activas y sistemas de evaluación formativos durante la carrera ayudan mucho a adquirir competencias docentes, que posteriormente les han sido útiles en su práctica de aula. Por tanto, parece que la utilización de metodologías activas cuando los egresados realizaban la carrera (ítems 1 y 3) son valoradas muy positivamente en la adquisición de competencias docentes y, además, el uso de esas metodologías son percibidas como útiles en sus prácticas actuales en el aula.

La situación anterior es prácticamente idéntica con los ítems en los que se relaciona la utilización de evaluación formativa y continua con la percepción en la adquisición de competencias, tanto durante la realización de la carrera como posteriormente en la práctica diaria (ítems 2 y 4). En ambos casos, los egresados tienen una opinión muy positiva, ya que piensan que la utilización de sistemas de evaluación

formativa y continua les ha ayudado mucho en la adquisición de sus competencias docentes.

Otros estudios corroboran que se produce un mejor desarrollo de competencias profesionales cuando se utilizan metodología activa y sistemas de evaluación formativa, continua y participativa durante la FIP (Arribas, Carabias & Monreal, 2010; Fraile & Cornejo, 2012; Gallardo-Fuentes, López-Pastor & Carter-Tuhillier, 2018; Hamodi, López-Pastor & López-Pastor, 2017; Hortiguera-Alcalá et al., 2016; Monreal-Guerrero, Cortón de las Heras & Carabias-Galindo, 2015; Palacios & López, 2013).

El último ítem pregunta si utilización de evaluación formativa y continua en las asignaturas de la carrera ayuda posteriormente a aprobar la oposición. En este caso, la media es un punto menor que los ítems anteriores y ligeramente inferior al dos (1.86). Por tanto, los egresados opinan que la utilización de sistemas de evaluación formativa y continua en las asignaturas de la carrera les ha ayudado entre “poco” y/o “medianamente” a aprobar las oposiciones. Una diferencia tan grande entre la percepción de utilidad para el desarrollo de competencias docentes que les están siendo útiles en su práctica diaria de aula y la escasa utilidad para aprobar la oposición, parece indicar que los sistemas de oposiciones no están basados de forma importante en las competencias docentes, o que al menos no valora de forma especialmente importante las competencias docentes. Otra posible interpretación de estos datos puede ser que las oposiciones se preparan en base a quién te va a calificar, normalmente un tribunal con creencias educativas alejadas a los sistemas de evaluación formativa y que utilizan evaluación y calificación como sinónimos, por tanto las competencias docentes relativas a la evaluación parecen ser poco útiles para aprobar la oposición.

4.1.2. Percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP

En el bloque 2 se registra la percepción de los egresados sobre la frecuencia con la que sus profesores utilizaban determinados instrumentos y procedimientos de evaluación durante la carrera. En la tabla 4.2 se presentan los datos.

Tabla 4.2. Percepción de los egresados sobre la frecuencia con que los profesores han utilizado los siguientes instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP

ITEMS		MEDIA	dt	MEDIA NA
1	Observación del profesor en clase (fichas de observación)	1,93	1,172	2,00
2	El control de la participación en el aula (en grupos y debates)	2,29	1,088	2,00
3	Examen tipo test.	2,96	1,096	3,00
4	Examen de preguntas abiertas	2,57	1,087	3,00
5	Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)	2,64	,977	3,00
6	Examen de preguntas cerradas (definiciones)	2,00	1,158	2,00
7	Exámenes escritos dejando disponer de documento	,98	1,031	1,00
8	Exámenes orales	,93	1,058	1,00
9	Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego...)	2,19	1,216	2,00
10	Portafolios	2,11	1,277	2,00
11	Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)	2,54	1,056	3,00
12	Informes o trabajos escritos	3,25	,895	3,00
13	Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales	2,12	1,123	2,00
14	Proyectos de aprendizaje tutorados	1,94	1,205	2,00

Fuente: elaboración propia.

Los “informes o trabajos escritos” y “los exámenes tipo test” son los instrumentos de evaluación con medias de utilización más altas (3,25 y 2,94 respectivamente) en una escala del 0 al 4, donde 0 es muy poco o nada y 4 es mucho. Por lo que, la opinión de los egresados al respecto es que los dos instrumentos se utilizan bastante durante la carrera. En cuanto a los “informes o trabajos escritos” es el ítem con la media más alta, esto puede ser debido a la introducción EEES y los créditos ECTS, ya que implican una carga lectiva no presencial en el alumnado para desarrollar los contenidos de la asignatura. En otros estudios, como el de Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez (2013), después de haber analizado diferentes instrumentos de evaluación encontraron que los “informes o trabajos escritos” era el instrumento de evaluación más utilizado. En este sentido, una manera habitual de registrar la información del trabajo realizado fuera del aula es a través de un documento escrito, en el que se registren los aprendizajes exigidos al alumnado y que posteriormente puede ser evaluado y, casi siempre, calificado. En la misma línea, Fraile y Cornejo (2012)

consideran los informes adecuados para estructurar el aprendizaje y llevar a cabo una evaluación continua y formativa.

Otros trabajos (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2018; Palacios-Picos & López-Pastor, 2013) señalan que en estos casos no solo se realizaría un único examen final para calificar la asignatura, ya que los “informes o trabajos escritos” tendrían su peso en la calificación final del alumnado. Sin embargo, en la mayoría de las veces tendrían poco peso en la nota definitiva (Palacios-Picos & López-Pastor, 2013) y suelen utilizarse como complemento para valorar el trabajo continuo del alumnado (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2018).

En cuanto a los “exámenes tipo test”, es probable que ocupen la segunda opción más valorada por tres motivos: (1) son la forma más habitual de entender la evaluación en la universidad, cuando se utiliza el sistema de examen final, que se lleva a cabo para obtener la calificación del alumnado en la asignatura; (2) son muy fáciles de corregir, evitando perder una gran cantidad de tiempo; y, (3) se entienden como instrumentos de evaluación “objetivos”, ya que se obtiene una nota numérica y/o porcentaje matemático, evitando reclamaciones del alumnado y problemas de interpretación en las revisiones de examen.

Por tanto, estos resultados son una muestra de la tradición que arrastra la universidad desde hace muchas décadas, en los que la única o principal forma de evaluación ha sido la realización de un examen final (Fernández-Pérez, 1989; Trillo & Porto, 1999b; Zabalza, 2003). Además, parece haber una falta de acuerdo en la manera de percibir el proceso de calificación por parte de profesorado y alumnado, entendiendo este último el examen final como único instrumento válido para la calificación final cuando el profesorado pensaba que llevaba a cabo un proceso diferente (Gutiérrez-García et al. 2011). Esta tradición parece estar cambiando a partir del año 2005, con el proceso de convergencia hacia el EEES, al menos en las titulaciones de FIP (López Pastor, 2012; Palacios-Picos & López-Pastor, 2013). En Palacios-Picos y López-Pastor (2013) y Palacios, López y Barba (2013) se comprueba como en la segunda década del siglo XXI parecen existir tres tipos de profesores universitarios claramente diferenciados en la forma de entender y utilizar la evaluación en la FIP: (1) “el profesorado orientado a la calificación” que usa mayoritariamente sistemas de evaluación tradicionales; (2) “el profesorado innovador” que lleva a cabo habitualmente

sistemas de evaluación formativos; y, por último, (3) “el profesorado ecléctico de asignaturas de práctica motriz” que mezcla ambos sistemas de evaluación.

En el otro lado de la balanza, los “exámenes orales y los exámenes escritos en los que se pueda disponer del documento” son claramente los dos instrumentos de evaluación que obtienen una media más baja (0,93 y 0,98) en comparación con el resto de instrumentos y procedimientos de evaluación. En ambos casos, existe consenso en otros estudios en los que consideran que la calificación casi nunca se obtiene sin exámenes, siendo concretamente el uso de exámenes orales el menos utilizado (Hamodi-Galán, López-Pastor & López-Pastor 2015). Incluso, otros estudios señalan que los exámenes orales y los exámenes escritos dejando disponer de documentos siguen estando muy por debajo del resto de tipologías de exámenes estudiadas (Arribas, Manrique & Tabernero, 2016; Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2018).

Los “exámenes orales” no se suelen llevar a cabo por varios motivos, los dos más importantes son los siguientes : (1) se requiere de demasiado tiempo, hay que ir de uno en uno y tener un espacio específico para su realización (un aula donde estén solo examinador y examinado); (2) no quedan evidencias físicas de su realización en caso de reclamaciones, por lo que su uso implicaría el trabajo de grabar en audio cada uno de los exámenes, guardarlos en un medio digital y clasificarlos para las posibles reclamaciones que pudieran surgir.

En ambos casos, tanto los “exámenes orales” como “los exámenes escritos en los que se pueda disponer del documento”, son instrumentos de evaluación que se interpretan como “subjetivos” en sistemas de evaluación tradicionales. Uno de los motivos suele ser que es difícil obtener una calificación utilizando ese tipo de instrumentos, y en el caso de obtenerla, le suelen otorgar menos valor que al examen tradicional, ya que piensan que el alumnado se esfuerza menos y que estudian menos para este tipo de pruebas. Además, puede que el profesorado no tenga experiencia con este tipo de pruebas y/o que le genere cierta inseguridad, por lo que prefiere no utilizarlos en su práctica docente.

Por otro lado, “el examen de preguntas cortas”, “examen de preguntas abiertas” y “los cuadernos de campo”, forman un grupo de instrumentos y procedimientos de evaluación con medias bastante altas (entre 2,64 a 2,54). No parece sorprendente la

inclusión de otras tipologías de examen con medias altas, ya que sigue siendo la manera más habitual de entender la evaluación en los sistemas de evaluación tradicionales y su uso está muy extendido entre el profesorado universitario como medio para calificar al alumnado. En este sentido, Dochy, Segers y Dierick (2002) consideran que el reto más importante de las universidades es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo esta última como una evaluación formativa.

Por otro lado, se ha ido variando el “apellido” que se pone a los “exámenes”; esto puede ser debido a las creencias que tiene el profesorado sobre cuál es el formato más adecuado para evaluar los contenidos de la asignatura. Sin embargo, sí parece lógico que los cuadernos de campo obtengan una media alta, ya que es un instrumento de evaluación que se ha relacionado estrechamente con el denominado “profesorado reflexivo”. Así, es habitual llevar a cabo prácticas fuera del aula y dentro de las propias asignaturas, sobre todo en las que tienen un enfoque más práctico, por ejemplo en todas las específicas de educación física. Todos estos aspectos desarrollados debían quedar reflejados en algún instrumento de evaluación que pueda recoger información sobre lo que está sucediendo. En otros estudios, ya se mencionan el uso de cuadernos de campo como instrumento que mejora las competencias docentes y estructura una evaluación formativa y continua (Buscà, Pintor, & Peire, 2010; Fraile & Cornejo, 2012; Vallés-Rapp, Martínez-Mínguez & Romero-Martín, 2018). Por otro lado, Palacios y López (2013) muestran la evolución del profesorado universitario durante los últimos años, estableciéndose actualmente 3 grupos con una representación equitativa: (1) el profesorado que usa mayoritaria instrumentos de evaluación y/o calificación cercanos a sistemas de evaluación tradicionales; (2) profesorado que lleva a cabo instrumentos de evaluación formativos; y, (3) que podría ser el caso, profesorado ecléctico que mezcla instrumentos de evaluación de índole tradicional con otros de carácter formativo, como los “cuadernos de campo”.

Por último, forman un grupo con unas medias cercanas a 2 (entre 1,93 y 2,29): “observación del profesor en clase (fichas de observación)”, “control de la participación en el aula (en grupos y debates)”, “examen de preguntas cerradas (definiciones)”, “pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)”, “portafolios”, “ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales” y los “proyectos de aprendizaje tutorados”, representando 7 de los 14 ítems estudiados. Una posible explicación está relacionada con la evolución de la evaluación en el profesorado

universitario, pasando de la exclusiva utilización de exámenes a otros instrumentos de evaluación cercanos a sistemas de evaluación formativos.

Un ítem que llama la atención, por su uso en el ámbito universitario son “las pruebas de carácter físico”, ya que otros estudios señalan que se usa poco en general (Vallés-Rapp, Martínez-Mínguez & Romero-Martín, 2018) y que donde se realiza más frecuentemente en los CCAFD, lo cual está en línea con las particularidades de esa titulación ya que tiene más asignaturas de contenidos de práctica física que el Grado de Maestro con mención en educación física. Este instrumento de evaluación ha tenido una larga tradición en etapas anteriores, como primaria y secundaria, para valorar la capacidad motriz del alumnado, entendido en la mayoría de las ocasiones como test de condición física o ejecución motriz, en los que se usaba un criterio normativo para establecer las calificaciones (López-Pastor, 1999b). Sin embargo, sorprende que se siga realizándose en la etapa universitaria para evaluar y/o calificar las destrezas motrices del alumnado universitario, siendo una propuesta que sigue la creencia errónea de que para enseñar un gesto motriz tengas que ser un ejecutor hábil de dicho gesto motor (Córdoba et al., 2016, 2018); en este caso se traduciría que para poder ser maestro de educación debes ser un alumno con altas capacidades físicas.

En cuanto a los instrumentos de evaluación: el examen de preguntas cerradas, las pruebas de carácter físico y los ensayos a partir de textos o material audiovisual, son instrumentos habitualmente utilizados en sistemas de evaluación tradicionales.

4.1.3. Percepción sobre la evaluación vivida

El bloque 3 muestra la opinión que tienen los egresados sobre ciertos aspectos relacionados con la evaluación recibida en su FIP (ver tabla 3).

Tabla 4.3. Percepción sobre la evaluación vivida

ITEMS		MEDIA	dt	MEDIA NA
1	La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación	3,51	,750	4,00
2	La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación	3,14	,811	3,00
3	Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado.	1,67	1,238	2,00

4	La recogida de información para la evaluación nos genera tensión y nerviosismo	2,52	1,082	3,00
5	La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje	2,32	1,075	2,00
6	La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante	3,46	,687	4,00
7	El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante	3,27	,861	3,00

Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la tabla 3, hay cuatro ítems que sobresalen del resto por tener una media muy alta (con 3,51; 3,46; 3,27 y 3,14 en una escala del 0 al 4), lo cual indica un elevado grado de acuerdo; son: “La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación”, “la evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiantes”, “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de aprendizaje del/a estudiante” y “la realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación”. De los cuatro ítems, el primero, tercero y cuarto son aspectos relacionados con sistemas de evaluación formativa y continua. En el caso del primer ítem, parece que cuando existe una interacción entre profesores y estudiantes se genera un clima de aula positivo que ayuda al proceso de aprendizaje y evaluación del alumnado, especialmente en FIP (Vallés-Rapp, Martínez-Mínguez & Romero-Martín, 2018). Además, en sistemas de evaluación tradicionales la información suele fluir de manera unidireccional, en la que el profesor emitía un mensaje y alumnado lo recibía, no existiendo otras posibles opciones. Por lo que parece, cuando el alumnado puede interactuar con el profesorado crea un vínculo positivo hacia el aprendizaje de la asignatura. El segundo ítem hace referencia a procesos que son lógicos y habituales, en el sentido de que una evaluación positiva repercute en la autoestima del alumno. Parece existir una estrecha relación entre dar un refuerzo positivo al alumnado y la posibilidad de que repita esa conducta en el futuro. Esto puede ser debido a que cuando se tiene en cuenta el aspecto emocional del alumnado aumenta la probabilidad de adquirir aprendizajes en otros ámbitos. En este caso, los refuerzos dirigidos a mejorar la motivación del alumnado, como puede ser a través de una evaluación positiva fomenta una actitud positiva del estudiante hacia futuros aprendizajes (Romera, 2016).

El ítem “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de aprendizaje del/a estudiante”, hace referencia a que el hecho de que el alumnado conozca previamente las reglas del juego y que sea una evaluación transparente ayudan a su proceso de aprendizaje. Un posible motivo puede ser que los egresados piensan que un proceso de evaluación transparente y dialógico retroalimenta positivamente el proceso de aprendizaje, ya que, entre otros motivos, los egresados ven la evaluación como un proceso más justo y equitativo para todos (Fraile & Cornejo, 2012). Además, la evaluación se convierte en un proceso orientado y regulador del aprendizaje del alumnado, ya que si conocen previamente los aspectos mediante los que van a ser evaluados, también tienen más probabilidades de hacer mejor sus tareas y por tanto de obtener una buena calificación (Zaragoza, Luis & Manrique, 2008).

En el ítem: “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del/a estudiante”, cuando las pruebas de evaluación se conocen con suficiente tiempo de antelación el alumnado puede preparar mejor las pruebas, siendo la seguridad un factor clave a la hora de enfrentarse a cualquier prueba de evaluación. Como señalan algunos autores, cuando el alumnado conoce desde el inicio la estructura de la asignatura, así como los procedimientos de evaluación y calificación, promueve en ellos una sensación de seguridad sobre lo que se le va a exigir (Castejón, López-Pastor, Julián & Zaragoza, 2011).

Los ítems: “la recogida de información para la evaluación nos genera tensión y nerviosismo” y “la recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje”, son dos ítems con medias altas (2,52 y 2,32 respectivamente) pero menores que los ítems analizados previamente. En ambos casos, reflejan la percepción de los egresados ante una misma situación pero con fines diferentes. En el primer caso, la finalidad es la evaluación del alumno, entendida esta como una calificación en la que el alumnado se juega “una parte” de la asignatura, e incluso, en algunas ocasiones, el aprobar o suspender la misma. Así, en el primer caso, que la recogida de información para una posterior evaluación sea recibida con nerviosismo, puede ser debida a que esa posterior evaluación/calificación sea clave para aprobar la asignatura, ya que parece lógico que ante una situación de esa importancia el alumnado se sienta estresado. Sin embargo, en el segundo caso, la recogida de evaluación podría fomentar la motivación para el aprendizaje, ya que el alumnado lo entiende como un momento muy importante

en el que es necesario “estudiar” y/o “hacerlo bien” para obtener la mejor calificación posible.

Por último, el “ítem las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado” es el que tiene la peor media de todos los analizados con 1,67. Una posible explicación es la opinión de que el profesorado es el único capacitado para realizar una evaluación del alumnado, ya que es quien tiene los conocimientos sobre la asignatura. Desde esta creencia, cercana a modelos de evaluación sumativos, no tiene cabida que el alumno pueda opinar, ni mucho menos decidir, cuáles serán las pruebas por las que será evaluado-calificado. Este aspecto parece corroborarse en otros estudios (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2018) en los que la implicación y participación del alumnado en su proceso de aprendizaje y evaluativo es escaso. Además, esta participación e implicación del alumnado en su propia evaluación ha tenido una escasa tradición en la FIP, afectando al posterior desempeño de los egresados cuando son docentes, siendo habitual la replicación del mismo sistema de evaluación que ellos habían vivido. En este sentido, otros trabajos corroboran que es poco habitual que los egresados lleven a cabo sistemas de evaluación formativos si en su FIP no las han realizado con ellos (Hamodi, López-Pastor & López, 2017). Por otro lado, los egresados que deciden cambiar a otros tipos de prácticas evaluativas, más relacionadas con sistemas de evaluación formativos, suele ser por la convicción personal de que su sistema de evaluación aplicado en el aula no está en concordancia con sus creencias educativas. Pueden encontrarse algunas referencias de estudios autobiográficos que explican porque algunos profesores y maestros de educación física comienzan a aplicar sistemas de EFyC en sus aulas, en contra de la tradición y la formación recibida (Córdoba, 2015; López-Pastor, 1999b, 2006; Molina & López, 2017). Todos ellos muestran la enorme influencia que parecen tener los procesos de formación permanente del profesorado, especialmente cuando están asociados a procesos de desarrollo profesional ligados a grupos colaborativos de investigación-acción (Córdoba et al., 2016; López-Pastor et al., 2016; Lorente & Kirk, 2013; Pedraza & López-Pastor, 2015).

4.1.4. Percepción sobre la calificación vivida

En el bloque 4 se analizan varias cuestiones relacionadas con la calificación y la visión de los egresados hacia las mismas. Mostramos los datos en la tabla 4.4.

Tabla 4.4. Percepción sobre la calificación vivida

ÍTEMS		MEDIA	dt	MEDIA NA
1	La calificación la decidía el profesor a partir de la evaluación	3,25	,815	3,00
2	El alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)	1,30	1,098	1,00
3	Se calificaba de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)	1,04	1,126	1,00
4	Se calificaba a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)	1,14	1,105	1,00
5	Se calificaba a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)	1,25	1,020	1,00

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención la existencia de dos bloques de ítems claramente diferenciados. En un primer bloque, solo uno de los 5 ítems muestra una media alta (3,25): “la calificación la decidía el profesor a partir de la evaluación”. En el segundo bloque estarían el resto de ítems, todos ellos con medias bajas (entre 1,30 a 1,04): “el alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)”, “se calificaba de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)”, “se calificaba a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)” y “se calificaba a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)”.

En todos los casos, los egresados piensan mayoritariamente que la calificación era decidida por el profesor y que son prácticas en las que habitualmente no han participado. Esto puede ser debido a que tradicionalmente era poco habitual que la calificación fuera decidida por el alumnado, siendo el profesor quien decidía la calificación de la asignatura.

En este sentido, son varios los estudios que indican que la participación de los alumnos en su propio proceso de evaluación y calificación a través de la autoevaluación, la co-evaluación, la autocalificación o la calificación dialogada es prácticamente inexistente. (Arribas, Carabias & Monreal, 2010; Gutiérrez-García et al., 2011; Hamodi-Galán, López-Pastor & López-Pastor, 2015; Ruiz-Gallardo, Lara, & Ortín, 2013).

En general, los 5 ítems señalan una visión similar de los egresados hacia aspectos relacionados con la calificación, que parecen indicar que es el profesorado el que decidía prácticamente todas las cuestiones importantes a la hora de calificar al

alumnado. Esta perspectiva evaluativa es bastante común en sistemas de evaluación tradicionales. Esto puede ser debido a la época en la que estudiaban los egresados en la universidad la implementación del EEES estaba en proceso, por lo que la utilización de sistemas de evaluación formativos, participativos y centrados en el aprendizaje del alumnado todavía no eran utilizados habitualmente. Sin embargo, en la actualidad solo un tercio del profesorado universitario lleva a cabo sistemas de evaluación formativos (Palacios-Picos y López-Pastor, 2013). Incluso, hay estudios recientes que indican que sigue predominando la hetero-evaluación y hetero-calificación del alumnado y que el número de instrumentos de evaluación utilizados han aumentado pero que sigue preponderando la utilización de los que tienen un carácter más tradicional (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2018; Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo & Pérez-Gutiérrez, 2013; Martínez Muñoz, Pastor & Castejón Oliva, 2017).

4.1.5. Grado de satisfacción con la carrera realizada

El bloque 5 muestra varios aspectos generales sobre la carrera realizada que tienen que ver con el grado de satisfacción por la misma (ver tabla 5).

Tabla 4.5. Grado de satisfacción con la carrera realizada (escala del 0 al 10)

ÍTEMS		MEDIA	dt	MEDIA NA
1	Cuál es su grado de satisfacción general con la carrera realizada	6,15	2,387	7,00
2	Si me pidieran que recomendara a un amigo mi carrera yo le diría que lo hiciera sin pensarlo	5,90	2,773	6,00

Fuente: elaboración propia.

El grado de satisfacción con la carrera tiene una media de 6,15, que aun siendo positiva no es excesivamente alta. Según mi experiencia como alumno, la FIP puede resultar bastante divertida, fácil de aprobar y en la que se establecen relaciones sociales de amistad y camaradería con otros compañeros. Sin embargo, serían necesarios más estudios al respecto, con los que poder conocer más razones, como podría ser el buen trato recibido en la carrera por parte del profesorado. En otros estudios como en Sonllea, Martínez y Monjas (2018) señalan una relación entre profesores y estudiantes en la que fluya el diálogo, la empatía y las necesidades que el estudiante tiene en su proceso formativo mejoran los resultados en su evaluación del alumnado, pero no

sabemos si sería un elemento clave para valorar el grado de satisfacción general de la carrera realizada.

Por otro lado, este tipo de carreras suele incluir un número alto de asignaturas relacionadas con aspectos deportivos y en las que se realizan actividad física, las cuales suelen tener una buena aceptación por parte del alumnado al relacionarse con actividades de ocio y de disfrute personal. Incluso, hay estudios que manifiestan que suele ser uno de los atractivos principales por los que el alumnado comienza este tipo de carreras (Pérez, Requena & Zubiaur, 2005).

En cuanto al ítem si los egresados recomendarían la carrera a otros amigos arroja una media algo menor (5,9). Uno de los motivos por los que puede tener una puntuación menor es el aspecto vocacional de la carrera, ya que dedicarse a la enseñanza requiere de unas características personales específicas y suele plantearse como un trabajo para realizar el resto de tú vida. En otros estudios como Sánchez (2004) señalan algunas de las características necesarias para tener esa vocación: motivación, esfuerzo, autoestima, voluntad y reconocerse profesor. Por lo que, es más probable que se recomienda este tipo de carreras a amigos que encajen con las características mencionadas anteriores. Además, las principales salidas profesionales están limitadas a la docencia en el ámbito público o privado. Para el ámbito público es necesaria la presentación y superación de unas oposiciones, con el tiempo y esfuerzo que ello conlleva. En cuanto al ámbito privado, el proceso de selección suele estar guiado por intereses del centro docente concertado o privado al que se aplique el currículum personal. En este sentido, hay trabajos como el de Peña (2014) que señalan que superar las oposiciones a maestro de educación física requiere de una cantidad de esfuerzo y estudio que no todo el mundo está dispuesto a realizar, pero que el resultado final “el tener tu plaza” aporta seguridad y estabilidad profesional como un aspecto personal muy positivo.

4.2. RESULTADOS Y DISCUSIÓN SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

En la segunda línea de investigación se han analizado los resultados a partir de tres grandes categorías: (1) utilización de AFL y AA en las clases de educación física; (2) utilización de sistemas de AFL y AA, más allá de la simple observación no estructurada; y, (3) papel de la FIP en la realización o no de prácticas de AFL y AA.

4.2.1. Utilización de AFL y AA en las clases de educación física

En este apartado se van a analizar los resultados en base a las siguientes subcategorías: (1) compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la “unidad didáctica” (UD) o curso; (2) uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula, capaces de evaluar diferentes habilidades y competencias a aplicar en situaciones de la vida cotidiana; (3) procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender a los alumnos que deben hacer para mejorar su aprendizaje; e, (4) implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje.

4.2.1.1. Compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la UD o curso

Todos los entrevistados llevan a cabo el criterio de selección de la muestra, que hacía referencia a compartir los criterios de evaluación y los objetivos de aprendizaje con los alumnos. Con ello, los estudiantes son más conscientes de la evaluación que van a recibir y de las metas que han de alcanzar en su proceso de aprendizaje:

Les explico a los alumnos al inicio de curso los criterios de calificación y les pregunto si les parecen bien, pero normalmente nadie dice nada y no se implican mucho. Eso sí, cuando ven que va a llegar la nota ya les preocupa mucho (fin del trimestre). Además, en la rúbrica los alumnos saben perfectamente lo que les voy a evaluar, lo que les pido. Yo creo que así se ajusta más al objetivo de aprendizaje (E1).

Las rúbricas de autoevaluación se valoran al final del trimestre pero se entrega al inicio del mismo, para que los alumnos sepan cuáles son los aspectos importantes que tienen que aprender ellos, yo creo que es lo más importante para ellos (E2).

Al alumno le es más fácil seguirte si él sabe cuáles son las condiciones, las reglas del juego. Pero si no dices nada, no saben en qué aspectos concretos deberían haber trabajado. Por ejemplo, si ellos tienen las reglas del juego al principio de la UD pues saben en que se tienen que fijar y se centran en la mejoría de los aspectos que tú quieres (E3).

Antes de bajar al patio, en clase, los alumnos escribían en su cuaderno los conceptos clave de la UD, por ejemplo: en la UD de Lanzamientos, los conceptos claves que vamos a trabajar son...y les decía las 5-6 cosas importantes en las que nos íbamos a centrar a lo largo de la UD. El preparar y organizar la sesión

en el aula hacia que los niños ya salieran preparados, supieran que íbamos a hacer y no se dispersaran. (E4).

Una parte esencial para llevar a cabo una evaluación compartida con los alumnos es que estos sean conscientes y participes de los objetivos de aprendizaje que se desea que alcancen. Por ello, los resultados muestran que informar a los alumnos de los criterios de evaluación al inicio de un nuevo proceso de aprendizaje (UD, trimestre, sesión) tiene aspectos positivos: (1) el feedback que reciben está relacionado con los aspectos clave a aprender; (2) el alumnado se toma más en serio la EF y mejora el clima general dentro de las sesiones de clase; aspectos ya mencionados como positivos en otros estudios (Herranz & López-Pastor, 2014; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013).

4.2.1.2. Uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real

Todos los entrevistados cumplen el criterio, que hacía referencia a utilizar instrumentos y tareas de evaluación que sean aplicables a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula:

Los instrumentos de evaluación están integrados dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje; por ejemplo: tomar tiempos por vuelta en la UD de aprender a correr a ritmo, la toma de frecuencia cardíaca, si luego quieres correr fuera del colegio lo pueda realizar fuera del aula, en la vida real. Por ello, siempre busco algo que les enganche o les guste lo suficiente como para hacerlo fuera de clase y que ayude a mejorar aspectos de la vida, como evitar sedentarismo. (E1).

Los alumnos realizan actividades que sean útiles, para que las puedan realizar en su vida diaria. Por ejemplo: la rúbrica de autoevaluación les hace reflexionar y aprender a tener autonomía y responsabilidad. (E2).

La evaluación que utilizo es real para los alumnos, no es un momento puntual y está integrada en los procesos de E-A. Por ejemplo, cuando estás contando a un alumno cómo es su evolución, no hay un final porque siempre hay un feedback, él mejora y volvemos otra vez a hablar, el sigue mejorando y creo que ese proceso le es útil. (E3).

Los instrumentos de evaluación están integrados en los procesos de E-A y los alumnos realizan tareas aplicables a la vida real (...) el hecho de autoevaluarse y autocalificarse de una manera razonada y justificada les ayuda mucho. Ejemplo: no vale decir que sí o que no únicamente, tienes que defender una postura. Este tipo de cosas se pueden llevar a todos los ámbitos de su vida, la capacidad de reflexionar. (E4).

Diferentes estudios señalan que realizar una evaluación integrada dentro de los procesos de E-A genera mayores aprendizajes en los estudiantes que si se realiza solo en momentos puntuales (López-Pastor, 2006; López-Pastor, 2008; López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; MacPhail & Murphy, 2017). Además, realizar una evaluación auténtica y útil es una de los condicionantes para llevar a cabo una evaluación efectiva (Hay & Penney, 2009).

4.2.1.3. Procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender a los alumnos que deben hacer para mejorar su aprendizaje

Todos los entrevistados cumplen el criterio, que hacía alusión a dar un feedback formativo y regular a los alumnos sobre las actividades de enseñanza que realizan, que les ayude a los alumnos a avanzar en sus aprendizajes, realizando de esta manera una FA con sus estudiantes. En este caso, otorgan tres tipos de feedback al alumnado: en gran grupo, pequeño grupo e individuales:

El Feedback puede ser inmediato o posterior y principalmente es verbal. A no ser que hagan producciones, que yo corrija y después les doy el feedback. A veces lo doy en grupo (si no lo ha entendido bien lo que hay que hacer un porcentaje alto de la clase) y a veces individual o en grupos pequeños (si es una cosa puntual) (E1).

Cada vez que terminamos una UD les doy pequeños feedback de cómo va el proceso. Los realizo casi todos grupales (asambleas), ya que individualmente no hay casi tiempo. Además, cuando veo que hay un error común, lo ideal sería realizar una parada y dar a los alumnos un feedback, para que cambien ciertos aspectos. En cuanto un alumno realiza una acción muy buena, nombrarle para que siga en la misma línea, intentando parar lo menos posible lo que es la clase (E2).

Doy el feedback en las paradas de reflexión, a nivel general, y si veo algo extraordinario, voy al grupo en cuestión y les hago a ellos la observación; esto sería de manera puntual (E3).

Doy feedback al alumno en entrevistas individuales muy rápidas o correcciones inmediatas en la pista sobre aspectos clave de lo que están haciendo. También a veces se para la actividad, se hace una pausa, se explica y seguimos (E4).

En todos los casos se utiliza el feedback para cambiar la conducta de los estudiantes y dirigirla hacia el objetivo de aprendizaje, siendo de esta manera una información útil para el alumnado y favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos datos están en la misma línea de otros estudios (Black & Wiliam, 1998; Black & Wiliam, 2009; Wiliam & Leahy, 2015), en los que señalan que cuando el feedback se

lleva a cabo de manera regular y con ánimo formativo se convierte en una estrategia clave para llevar a cabo un sistema de FA efectivo, siendo el elemento fundamental que definiría el uso o no de un sistema de FA.

4.2.1.4. Implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje.

Los entrevistados también utilizan diversas estrategias para que el alumnado pueda participar e implicarse en la evaluación de su aprendizaje. Algunos de los instrumentos utilizados son: cuestionarios, rúbricas, grabaciones, entrevistas, escalas descriptivas y portafolios. En todos ellos son los estudiantes quienes autoevalúan su proceso y, en algunos casos, se utilizan para coevaluar los aprendizajes de otros compañeros:

Las grabaciones realizadas por profesor y alumnos se usan para heteroevaluar, coevaluar y autoevaluar. Para ello, utilizo la plataforma del Dropbox para el intercambio de material (allí los alumnos pueden subirlo y compartirlo directamente). También, utilizo la rúbrica para que los alumnos se coevalúen y autoevalúen, ya que me parece muy clara para el alumno, sabiendo perfectamente lo que tú les pides, lo que se va a evaluar y se ajusta mejor a los objetivos de aprendizaje que me propuse que alcanzaran los alumnos (E1).

Cuando quiero hacer evaluación entre iguales con los niños considero que una escala descriptiva va muy bien, sobre todo para iniciarse en lo que es el proceso de evaluación. Si tienes los ítems marcados y cada uno de ellos tiene sus subescalas (a, b, c), orientas la conducta del alumno y les resulta más fácil conocer que observar (poniendo una cruz en lo que ellos crean) (E2).

Utilizo rúbricas de autoevaluación al final del trimestre, tipo escala descriptiva, con unos ítems muy claros y con varios niveles a elegir. Este instrumento se entrega al alumnado al principio del trimestre, para que sepan cuáles son los aspectos más importantes del aprendizaje (E2).

Los alumnos tienen un cuestionario de autoevaluación que utilizan en cada unidad didáctica (UD) (a veces al final, otras en el medio y al final, y otras en el inicio, en el medio y al final), lo bueno de pasarlo al inicio es que les “entra” un poco más, saben en que se tienen que fijar y se centran en la mejoría de los aspectos que tú quieres (E3).

Al final de la UD se pasaba un cuestionario de autoevaluación en la que los ítems eran conceptos clave que habíamos copiado al inicio. Ellos tenían que valorar los aprendizajes, ellos ya sabían lo que se les iba a preguntar; después de eso hacíamos una entrevista personal (E4).

Diferentes trabajos avalan los diferentes tipos de implicación del alumnado en los procesos de evaluación que aparecen en estos casos prácticos: autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación colaborativa (López-Pastor et al., 2013; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Pueden encontrarse numerosas evidencias acumuladas en los últimos 20 años que avalan que este tipo de sistemas de evaluación generan mejoras en el aprendizaje, la implicación y el rendimiento académico del alumnado en primaria y secundaria (MacPhail & Halbert, 2010; Ní Chróinín & Cosgrave, 2013; Mac Phail & Murphy, 2017; Fuentes & López-Pastor, 2017; Herranz & López-Pastor, 2014; López-Pastor, 2006; López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017) así como trabajos que defienden la participación del alumnado en los procesos de evaluación, por la mejora que supone en sus procesos de aprendizaje, pero sobre todo en la mejora de su capacidad de aprender a aprender (López-Pastor, 2006; López-Pastor, Barba-Martín & González-Pascual, 2005; López-Pastor et al., 2008, 2013; Hay & Penney 2009; Hay & Penney 2013). También representa una solución a no poder evaluar frecuentemente durante la UD (debido al número elevado de clases, tamaño de los grupos, limitación horas de educación física), que según Desrosiers, Genet-Volet y Godbout (1997) es una elección pedagógica basada en la confianza.

Todos los maestros utilizan la entrevista personal al final del proceso debido al potencial formativo que posee en la mejora progresiva de la conducta de los estudiantes, que se ajusta a la definición de “evaluación compartida” de López-Pastor (2006) y López-Pastor et al. (2013). Además, al final de cada trimestre los alumnos realizan un proceso de autocalificación escrito y razonado. Posteriormente se realizan entrevistas de “calificación dialogada” (López-Pastor, 2006, 2008; López-Pastor et al., 2013), en las que se dialoga y consensua la calificación entre el alumno y el maestro:

Sí en el cuestionario de autocalificación que les paso al final del trimestre existía una gran diferencia entre lo que pensaba algún alumno y yo, realizábamos una entrevista con dichos alumnos (si el grupo es grande), o con todos (si el grupo es reducido). Estos han sido los años más fructíferos, donde he notado muchísimo más cambio en ellos, aunque sean 10 minutos en un recreo... y se notaban cambios de actitudes con respecto a mí (E3).

Se valoran trimestralmente y después realizan una entrevista personal. Los indicadores de evaluación del instrumento son los mismos que los que se usarán después para calificar, no suele haber diferencia de más de 1 punto. Cuando los alumnos se autocalifican y hay más de 1 punto de diferencia entre su percepción y la mía, pasamos a una entrevista de cocalificación, ellos saben que su opinión sobre su trabajo cuenta para la calificación (E1).

En la autoevaluación les suelo devolver todo con observaciones sobre todo si tiene algo contrario a lo que tengo yo apuntado, para saber si está el alumno de acuerdo o no. Dejo 1 o 2 sesiones al final del trimestre para hacer entrevistas con ellos. Les llamo individualmente, les pregunto las sensaciones que han tenido durante el trimestre y viendo cómo han trabajado les pregunto qué nota consideran ellos que sería justa y yo les digo si me parece o no justa (E2).

La autoevaluación es uno de los elementos básicos para que los estudiantes sean conscientes de su nivel de aprendizaje y partícipes de su propia evaluación (Black & Wiliam, 1998). Sin embargo, es un recurso poco utilizado por los maestros y profesores debido al desconocimiento de este recurso y por la desconfianza que genera que los alumnos puedan participar activamente en su evaluación. Otro aspecto importante es la necesidad de no convertir la autoevaluación en un momento puntual dentro del proceso evaluativo, restando de esta manera parte de su potencial formativo (López-Pastor et al., 2013; Sanmartí, 2007); por ello, es preferible que existan procesos de autoevaluación durante todo el proceso, para que los estudiantes puedan revisar su trabajo continuamente y no solo al final (Black & Wiliam, 2009). Algunos autores señalan que la calificación no es un paso necesario e, incluso, que puede ser contraproducente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que los alumnos dejan de fijarse en los aspectos realmente importantes del aprendizaje y dan prioridad a la calificación (Black & Wiliam, 2009; López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2008, 2013; Sanmartí, 2007). En todo caso, los estudios parecen indicar que si se otorga al alumnado la responsabilidad de la autocalificación, suele aportar beneficios para el alumnado: mayor responsabilidad sobre sus propios aprendizajes y mejora en el desarrollo de las tareas (Herranz & López-Pastor, 2014; López-Pastor, Herranz & Mínguez-Gómez, 2018; Carless, 2015a); en cambio, parece que es negativo realizar procesos de co-calificación, dado que el aspecto emocional suele influir poderosamente y disminuye la fiabilidad de la valoración (Sanmartí, 2007; López-Pastor et al., 2008, 2013).

4.2.2. Utilización de sistemas de AFL y AA, más allá de la simple observación no estructurada

En este apartado se van a analizar los resultados a partir de las siguientes subcategorías: (1) cómo se registran las observaciones; (2) ventajas de registrar las observaciones; (3) inconvenientes para registrar las observaciones.

4.2.2.1. Cómo se registran las observaciones

La mayoría de los profesores utilizan la observación directa como técnica habitual e inevitable de recogida de información. Para registrar la información utilizan distintos instrumentos de evaluación. La mayoría disponen de instrumentos semi-estructurados o no estructurados para el maestro, del tipo: cuaderno del profesor, diario del maestro, tablet, rúbricas, etc.:

Utilizo la observación directa, es inevitable; la cual es registrada en el cuaderno del profesorado, salvo los días que tenga rúbrica para registrar la información, que usaría este instrumento (E1).

Un cuaderno del profesorado (es un archivo dentro de la Tablet), con un apartado de observaciones donde suelo escribir algo (E2).

Diario del maestro nada estructurado; lo uso como anecdotario, algo que quiero apuntar o destacar de ese grupo de alumnos, o bien las vivencias más como maestra, etc. (E3).

Un cuaderno diario del profesor, en la que yo anotaba los aspectos más importantes que consideraba, en él iba poniendo: esta sesión ha salido bien, nada, se ha cumplido con lo esperado. Si sucedía alguna cosa, anotaba por qué no se hace la sesión, o si hay algún conflicto (E4).

Además, todos los maestros disponen de otros instrumentos de evaluación más estructurados para recoger la información de la observación directa. Reflejan los aspectos-clave que se desean valorar de cada UD. Por ejemplo: rúbrica, fichas de seguimiento individual y grupal, escalas verbales o numéricas, listas de control, etc.

Tengo las fichas de seguimiento, los observo a los alumnos en base a eso, salvo que pase algo extraordinario que también lo recojo (E3).

En las fichas de observación (seguimiento grupal) utilizaba unas observaciones muy básicas para señalar si los ítem y objetivos se iban cumpliendo y el grado de cumplimiento: escala muy básica: muy bien, bien, regular, mal. Y si estaba conseguido o no estaba conseguido el objetivo que nos planteábamos (E4).

Estos datos entran en contradicción con los estudios que afirman que los maestros de educación física suelen utilizar la observación directa como medio para evaluar a su alumnado, pero no suelen registrar esa información en instrumentos concretos de evaluación, debido al tiempo necesario para poder realizarlo y a una ratio de estudiantes por clase excesiva (Mintah, 2003). En cambio, los cuatro profesores si utilizan cierta variedad de técnicas e instrumentos de EFyC que permiten ir recogiendo

datos de la observación directa. Pueden encontrarse resultados similares en trabajos anteriores (Herranz & López-Pastor, 2014; López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2008; MacPhail & Halbert 2010; Desrosiers et al., 1997), así como recopilaciones de diferentes instrumentos de recogida de información a partir de la observación directa, con ejemplos de experiencias ya contrastadas (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Además, puede observarse que algunos profesores están comenzando a utilizar las TIC en los procesos de AFL y/o AA. De forma que sustituyen el tradicional cuaderno del profesorado en papel por herramientas TIC, como las tablets. Estas nuevas herramientas permiten utilizar diferentes técnicas de AFL y/o AA, además de poder escribir y anotar observaciones y reflexiones: realizar grabaciones en video, fotos, utilizar APP, etc. Puede encontrarse experiencias en este sentido en Fuentes y López-Pastor (2017) y Nicol (2009).

4.2.2.2. Ventajas de registrar las observaciones

Todos los profesores realizan comentarios positivos sobre poder registrar comportamientos observados. En algunos casos ayudan a que los alumnos sean conscientes de su propio proceso de aprendizaje, implicándose de esta manera más en el mismo. En otros, es el propio profesorado quien indica que le ayuda a tener unas referencias de lo realmente trabajado en clase y si está resultando positivo el proceso o no.

La rúbrica es más clara para el alumno; ellos saben perfectamente lo que les vas a evaluar, lo que tú les pides. Yo creo que ajusta más el objetivo de aprendizaje (E1).

Al usar la tablet en clase grabo muchísimo y la posibilidad de volver a verlo. Por ejemplo en combas, les grababa en la opción de “slow-motion”, que de cara a darles un feedback correctivo es muy bueno, ya que pueden ver donde han cometido el error y cómo podrían hacerlo la siguiente vez. Este ejemplo es solo feedback visual para el alumno y grabaciones en video, pero no se registra en ninguna planilla de papel (E2).

Al alumno le es más fácil seguirte si él sabe cuáles son las condiciones, las reglas del juego. Pero si no dices nada, no saben en qué aspectos concretos deberían haber trabajado (E3).

Utilizando “fichas de seguimiento” no te pierdes, es más fácil llegar a dónde quieres por el camino más corto, si sabes qué criterios mirar, qué aspectos, qué conductas, cuando estás observando vas a ello directamente, sin enredarte en otros asuntos (E3).

Registrar la observación en base a unos criterios establecidos en unas fichas de seguimiento me ayudó mucho. Los alumnos vieran que trabajábamos aspectos concretos de EF y que no estábamos en el patio jugando a lo que nos dé la gana, en resumen, ayuda a centrarme yo y a centrarles a ellos en lo importante (E4).

Por ejemplo: si planteo 2 o 3 retos y solo nos ha dado tiempo a hacer 1 o 2, lo registro en la Tablet, como cuaderno del profesor, y de cara al año que viene me planteo menos retos. Lo importante es que esta información te sirva para otros años, para no cometer los mismos errores y tener en cuenta la diferencia en la aplicación de las mismas actividades en grupos del mismo nivel (E2).

Una parte esencial para llevar a cabo una coevaluación con los alumnos es que estos sean conscientes y participes de los objetivos de aprendizaje que se desea que alcancen. Por ello, informar a los estudiantes de los criterios de evaluación al inicio de un nuevo proceso de aprendizaje (UD o trimestre) produce: que el feedback que vayan a recibir este relacionado con los aspectos clave a aprender, que la observación directa esté registrada en un instrumento de evaluación (rúbrica, ficha de seguimiento, rueda de evaluación) y que la educación física sea tomada más en serio por alumnos (MacPhail & Halbert 2010; Ní Chróinín & Cosgrave 2013). En este sentido, cuando se ha propuesto al profesorado llevar a cabo una evaluación para el aprendizaje estructurada y organizada, los resultados han sido positivos en ambos sentidos: (a) los maestros han mejorado su proceso docente, han invertido menos tiempo a medio-largo plazo en la planificación de las actividades y sesiones y han esclarecido los criterios de evaluación que debían alcanzar sus alumnos; (b) los alumnos han valorado positivamente el poder ser participes de su propia evaluación y se toman con mayor interés sus clases (López-Pastor et al., 2013; MacPhail & Halbert 2010; Ní Chróinín & Cosgrave 2013).

4.2.2.3. Desventajas de registrar las observaciones

En general, estos maestros no señalan desventajas por el registro de la observación directa como parte de un sistema de AFL y/o AA. Sin embargo, el posible inconveniente en la práctica diaria es la dificultad o imposibilidad de poder registrar toda la información observada. La mayoría hacen referencia al número de alumnos por clase; cuantos más alumnos, más difícil es registrar todos los comportamientos observados. También se considera un problema el tiempo que se precisa para rellenar esas fichas de evaluación, especialmente mientras ocurre la clase.

Es verdad que cuando tienes poquitos (alumnos) te puedes permitir el lujo de tener todas las planillas más caracterizadas, hay que encontrar un punto intermedio (E2).

Si son muchos alumnos cuesta mucho trabajo recoger la información, si tienes 27-28 alumnos y las clases de 45 minutos, si además no tienes 5-10 minutos después de acabar la clase, ... hacerlo al final del día no va a ser fácil porque la memoria falla. Te puedes coger 5 alumnos al día, pero también es difícil. No es fácil. El problema son las ratios, con menos alumnos da para todo (E3).

Las planillas tienes que completarlas a posteriori; pero como tengas muchos alumnos te puedes pasar media vida rellenando planillas (E2).

Sí, por poder se puede, con 25 alumnos (tiene 17-18 alumnos por grupo) también se puede, pero cuando la ratio es más pequeña creo que se puede mejor... Cuando tienes menos alumnos trabajas mejor, puedes llegar mejor a los alumnos, dar más atención (E4).

Los datos recogidos muestran que los dos principales inconvenientes son: (a) la falta de tiempo durante las sesiones, y/o después, para ir anotando la información de los aspectos clave de aprendizaje; esto es especialmente complejo cuando las sesiones son cortas (45-50 minutos, incluidos desplazamientos y vestuario) y van pegadas unas a otras, sin tiempo para que el maestro pueda anotar algo; cuanto más tiempo pasa hasta poder anotar la información, peor; y, (b) una ratio elevada de alumnos; cuanto mayor es el número de alumnos por grupo, más difícil se hace llevar a cabo este tipo de procesos con una adecuada atención individual a los alumnos. A pesar de ello, los maestros entrevistados buscan soluciones y alternativas, como anotar los aspectos más importantes de 4-5 alumnos por sesión, utilizar instrumentos de evaluación integrados dentro del proceso y rellenados por los alumnos e incluso utilizar los desplazamientos para realizar entrevistas personales con los alumnos que lo requieren (López-Pastor, 2006; López-Pastor et al., 2008; López-Pastor-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017; Lorente-Catalán, López-Pastor & Kirk, 2018). Los estudios indican que cuando los maestros llevan a cabo un AFL y AA con una estructura clara y siguiendo los aspectos clave de la misma, no solo los alumnos aprenden más, sino que los maestros también mejoran su práctica docente. Sin embargo, algunos de los maestros indican que al principio les exigía mucho tiempo la preparación de las clases, la creación de instrumentos de evaluación y el dar feedback durante el proceso a los alumnos. Pero que, a medio-largo plazo se perdía menos tiempo que cuando hacían una evaluación no estructurada y además los alumnos aprendían más (MacPhail & Halbert 2010; Ní Chróinín & Cosgrave 2013).

4.2.3. Papel de la FIP en la realización o no de prácticas de AFL y AA

En este apartado se van a analizar los resultados en base a las siguientes subcategorías: (1) evaluación vivida durante la FIP y evolución hasta el tipo de evaluación actual; y (2) formación recibida/realizada hasta la situación actual.

4.2.3.1. Evaluación vivida durante la FIP y evolución hasta el tipo de evaluación actual

Todos los maestros afirman haber recibido un modelo de evaluación tradicional durante su FIP (exámenes finales y calificación) salvo en un caso, que sí tuvo algunas experiencias de EFyC durante su FIP. Sin embargo, todos los entrevistados, a lo largo de su carrera profesional han ido evolucionando hacia sistemas de EFyC. La razón principal para el cambio tiene que ver con sus creencias y convicciones sobre cómo debe ser la educación:

Cuando llegue a la escuela de magisterio... según con que profesores. Algunos fueron los primeros con los que trabaje con este sistema de evaluación. No todos hacían FA, pero algunos sí. La evaluación recibida (la mayoría tradicional) ha influido, pero al revés de lo habitual, en no gustarme y en animarme a buscar algo que sea diferente (E4).

He recibido una evaluación tradicional ¿Por qué he decidido cambiar? Yo creo que, por coherencia, más por creencia casi que por conocimiento. Me pregunté: ¿Cómo queremos que aprendan nuestros chavales? Y una de las cosas que te replanteas es que, si el objetivo es que aprendan, y la evaluación es algo puntual, aislada de lo que estás dando, entonces tienes que buscar otras alternativas (E1).

He tenido pocas experiencias relacionadas con la evaluación. Cuando empecé a trabajar en secundaria, reproduces lo que has visto como alumno: conceptos, procedimientos y actitudes, con un instrumento específico para cada uno... Los alumnos ahora tienen otros intereses y tú tienes que adaptar tú evaluación y enseñanza (E2).

La evaluación que he recibido es la tradicional y ha influido para cambiar, ya que no veía que los alumnos aprendieran (E3).

Los resultados encontrados muestran que la FIP parece haber influido poco o nada en la utilización de sistemas de EFyC por parte de los entrevistados. Sin embargo, si hay una persona que señala cómo ha influido positivamente el que algunos profesores, una minoría, llevaran a cabo sistemas de EFyC. Una explicación de ello se puede encontrar en la edad de los maestros entrevistados. Los estudios indican que cuando ellos realizaron su FIP, en la universidad española predominaban de forma casi

absoluta los modelos de evaluación-calificación tradicionales (Zabalza, 2003). En cambio, estudios recientes demuestran que esto está cambiando de forma notable en las facultades encargadas de la FIP, especialmente desde 2010, de forma que actualmente en muchas facultades aproximadamente un tercio del profesorado ya utiliza sistemas de EFyC en FIP, otro tercio mantiene todavía los modelos tradicionales y otro tercio utiliza sistemas eclécticos (Palacios & López-Pastor, 2013).

Una de las principales razones que parece llevar a los entrevistados a cambiar sus prácticas evaluativas son sus creencias educativas. Todos ellos tienen un discurso ideológico muy cercano a un marco de racionalidad práctico, el cual entra en contraposición al discurso que han recibido en su FIP, más cercano al marco de racionalidad técnico, predominante cuando ellos estudiaban (López-Pastor, 1999b; López-Pastor, Monjas & Pérez, 2003). Este “choque” ideológico es el principal precursor de que los entrevistados investigarán y buscarán información sobre prácticas evaluativas que encajarán mejor con su idiosincrasia.

4.2.3.2. Formación recibida/realizada hasta la situación actual

La Formación Permanente del Profesorado (FPP) ha tenido una evolución similar en todos los entrevistados. De una manera u otra, en un momento concreto de su carrera docente han conocido, encontrado y mostrado interés hacia modelos de EFyC. En la mayoría de los casos comenzó al formar parte de grupos de trabajo y/o de manera autodidacta (leyendo bibliografía, asistiendo a congresos, cursos, etc.).

“X” me dejó mucho material de cómo trabajar los PAT (proyecto de aprendizaje tutorado), lo apliqué en Sevilla y me pareció más coherente. Esto me abrió las miras a otros términos: “FA”, “trabajo por proyectos”... Para formarme: hablo con gente que tiene una filosofía parecida y veo que funciona, voy a algún congreso a conocer otras experiencias. La gente que hace formación son gente que se suele preocupar, con buenas ideas y propuestas que te puedan ayudar (E1).

Durante la carrera solo hice un año de magisterio en Segovia y después me fui a hacer INEF. En el INEF, la formación recibida a nivel pedagógico tiene muchas lagunas y hace más lo que tú acabes leyendo... y, en mi caso, ha influido mucho en ese sentido, un grupo de trabajo que utiliza una EFyC (E2).

Cayó en mis manos un libro de FA y de allí ya me puse en contacto con el autor y hasta hoy (eso fue en el 2004). Así que, fundamentalmente era autodidacta, buscando en bibliografía. Además, he realizado algunos cursos de evaluación formativa y estoy en un grupo de trabajo que utiliza sistemas de EFyC (E3).

Leí la tesis de X sobre FA y me llamo tanto la atención cómo argumentaba, el por qué hacía las cosas, que yo también quería justificar mi práctica docente y acabe haciendo la tesis sobre este tema (E4).

Los datos recogidos parecen indicar que la FPP es una de las piezas claves a la hora de conseguir que el profesorado de EF evolucione desde modelos de evaluación tradicional a modelos de EFyC. Además, cada uno de los entrevistados se han ido formando de distintas maneras: cursos, congresos, lecturas, etc., sobre todo a través de diferentes actividades de FPP, en las que tienen un papel especialmente importante la participación en grupos de trabajo colaborativos y la asistencia a congresos profesionales. Pueden encontrarse numerosos estudios que refuerzan este tipo de procesos (Córdoba, 2015; Córdoba et al., 2016; López et al., 2016; Pedraza & López-Pastor, 2015).

5. CONCLUSIONES

Para elaborar este capítulo se van a analizar cada uno de los objetivos propuestos en esta tesis, de modo que podamos analizar en qué medida se cumplen, o no, a partir de los resultados encontrados. Para ello, se analizarán por separado los objetivos de la primera y de la segunda línea de investigación.

5.1. OBJETIVOS PRIMERA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la primera investigación son: (1) conocer la percepción de los egresados sobre la evaluación y metodología recibidas en su FIP y la posible relación con la adquisición de competencias docentes; (2) analizar la valoración que realizan los egresados sobre la frecuencia percibida en utilización de diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP; (3) conocer la percepción de los egresados sobre distintos aspectos de la evaluación y la calificación vividas durante su FIP; y, (4) conocer el grado de satisfacción de los egresados con la carrera realizada.

La percepción de los egresados cuando han utilizado metodologías activas y sistemas de evaluación formativos durante su FIP es muy positiva y les ayudan mucho a adquirir competencias docentes, que posteriormente les han sido útiles en su práctica de aula.

En cuanto a si los egresados creen que la utilización de evaluación formativa y continua en las asignaturas de la carrera ayuda posteriormente a aprobar la oposición, los resultados son poco concluyentes y los egresados opinan que no les ha influenciado como para aprobar las oposiciones.

De los instrumentos y procedimientos de evaluación analizados, “los informes o trabajos escritos” y “los exámenes tipo test” son los instrumentos de evaluación más utilizados según la percepción de los egresados. En cuanto a los “informes o trabajos

escritos” es el ítem con la media más alta; esto puede ser debido a la introducción EEES y los créditos ECTS, ya que implican una carga lectiva no presencial en el alumnado para desarrollar los contenidos de la asignatura. En cambio, los “exámenes orales y los exámenes escritos en los que se pueda disponer del documento” son los dos instrumentos que obtienen una valoración más baja. En ambos casos, aunque sean exámenes no son considerados como instrumentos tradicionales y algunos de los motivos son: su “subjetividad”, los requisitos que implica su puesta en práctica, el desconocimiento de estos instrumentos y la mayor inversión de tiempo del profesorado en su implementación. Por tanto, estos instrumentos son una muestra de la tradición que arrastra la universidad desde hace muchas décadas, en los que la única o principal forma de evaluación ha sido la realización de un examen final, pero con la introducción de EEES y los créditos ECTS ha ido evolucionando hacia un binomio en el que se realizan exámenes y se complementan con otros instrumentos de evaluación como los informes o trabajos escritos.

La percepción de los egresados es muy positiva sobre los siguientes aspectos: “La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación”, “la evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiantes”, “el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de aprendizaje del/a estudiante” y “la realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación”. En este sentido, algunas de las características de los sistemas de evaluación formativa son similares a los ítems valorados de manera muy positiva entre los egresados, entre los que destacan: la creación de un vínculo positivo entre profesores y estudiantes, otorgar feedback positivo, conocer el sistema de evaluación previamente y que las pruebas de evaluación sean avisadas previamente y con tiempo suficiente para su preparación.

En cuanto a cómo son percibidos algunos procesos de calificación por los egresados, solo hay un ítem que es vivenciado frecuentemente por los egresados: “la calificación la decidía el profesor a partir de la evaluación”. En cambio, el resto de aspectos: “el alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)”, “se calificaba de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)”, “se calificaba a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)” y “se calificaba a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)”, no son prácticamente

utilizados con los egresados. Por lo que la calificación era decidida por el profesor y los egresados prácticamente no participaban en los procesos de calificación.

Por último, los egresados tienen una visión similar hacia aspectos relacionados con la calificación, es el profesorado el que decidía prácticamente todas las cuestiones importantes a la hora de calificar al alumnado. Esta perspectiva evaluativa es bastante común en sistemas de evaluación tradicionales. Esto puede ser debido a la época en la que estudiaban los egresados en la universidad la implementación del EEES estaba en proceso, por lo que la utilización de sistemas de evaluación formativos, participativos y centrados en el aprendizaje del alumnado todavía no eran utilizados habitualmente.

El grado de satisfacción de los egresados con la carrera realizada es positiva, pero sin ser espectacular. No existen excesivos estudios que indiquen las razones de los egresados para hacer una valoración positiva, siendo aspectos como la diversión, la facilidad de aprobar, el buen trato del profesorado y las amistades que se producen como los más relevantes. Por otro lado, estas carreras incluyen un alto número de asignaturas relacionadas con actividades físicas que suelen tener una buena aceptación por parte del alumnado al relacionarse con actividades de ocio y de disfrute personal.

En cuanto a si los egresados recomendarían la carrera a otros amigos tiene una valoración positiva, pero es aún menor que el grado de satisfacción general con la carrera. El ser una carrera vocacional, que no tenga muchas salidas profesionales y que además, estas opciones profesionales puedan implicar seguir estudiando y otros procesos selectivos, son algunos de los motivos más importantes a la hora de recomendarla a los amigos.

5.2. OBJETIVOS SEGUNDA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Los objetivos de la segunda investigación son: (1) conocer las razones que han llevado a una muestra intencionada de profesores de educación física a utilizar sistemas de FA, AFL y AA en sus clases; (2) estudiar la influencia que ha podido tener la formación inicial y/o permanente (FIP y/o FPP) en el desarrollo de sistemas de EFyC, AFL y AA en educación física en la educación obligatoria; (3) conocer los motivos por los que los profesores de educación física utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en vez de una observación directa no estructurada; y, (4) analizar los

problemas y dificultades que los profesores de educación física encuentran a la hora de implementar sistemas de EFyC, AFL y AA en sus clases.

5.2.1. Conocer las razones por las que se lleva a cabo sistemas de FA, AFL y AA en educación física

Los resultados indican que todos los profesores de la muestra llevan a cabo sistemas de AFL y AA en sus clases, ya que cumplen con los siguientes criterios: (a) compartir con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a utilizar en la “unidad didáctica” (UD) o curso; (b) uso de técnicas, instrumentos y actividades de evaluación aplicados a situaciones reales o que tengan transferencia con la vida real fuera del aula, capaces de evaluar diferentes habilidades y competencias a aplicar en situaciones de la vida cotidiana; (c) que existan procesos de FA y feedback regular, que les ayude a entender que deben hacer para mejorar su aprendizaje; y, (d) implicar al alumnado en los procesos de evaluación de su aprendizaje (self-assessment, peer-assessment, co-assessment, etc.).

Por otro lado, la principal razón por la que llevan a cabo estos sistemas de evaluación es porque encuentran ventajas positivas en su aplicación: se mejora el clima de aula y los alumnos son más conscientes y participes de los objetivos de aprendizaje; los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y evaluación compartida favorecen el proceso de aprendizaje y regula los procesos de enseñanza y aprendizaje; el feedback regular y útil ayuda a que los alumnos se fijen más en los objetivos de aprendizaje y a reconducir las tareas en las que participan.

5.2.2. Estudiar la influencia que ha podido tener la FIP y la FPP en el desarrollo de sistemas de EFyC, AFL y AA en educación física

En tres de los cuatro casos los sistemas de evaluación experimentados durante su FIP influyen inicialmente en sus primeras prácticas docentes, llevando a cabo el mismo sistema de evaluación que habían recibido en su FIP (tradicional-sumativo), mientras que solo un caso si había tenido alguna experiencia con EFyC, AFL y/o AA en su FIP. Sin embargo, una vez que se enfrentan a la realidad educativa parecen existir varios motivos que les inducen a evolucionar hacia sistemas de EFyC: (1) las creencias educativas de los entrevistados, cercanas a un marco de racionalidad práctico; y, (2)

participar en actividades de FPP, como la asistencia a cursos y congresos, lectura de bibliografía relacionada con prácticas de EFyC, AFL y/o AA y, sobre todo, la pertenencia a grupos de trabajo que trabajan con este tipo de sistemas de evaluación, más coherentes con sus creencias educativas.

La demanda de todos los entrevistados es clara, la FIP recibida relacionada con sistemas de EFyC, AFL y/o AA ha sido escasa o, en la mayoría de los casos, inexistente, por lo que han decidido realizar una FPP relacionada con este ámbito. Por todo ello, este estudio puede ser de utilidad para que en las universidades españolas incluya suficientes contenidos y prácticas relacionados con sistemas EFyC, AFL y/o AA durante la FIP de educación física. Además, tanto la FIP como la FPP deberían tener un enfoque práctico, en el que primaran el conocimiento de experiencias docentes útiles y contrastadas como buenas prácticas.

5.2.3. Conocer los motivos por los que se utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en vez de una observación directa no estructurada

Esta línea de investigación demuestra que se utilizan instrumentos de evaluación sistematizados en las clases de educación física en Primaria y Secundaria. Los entrevistados consideran que obtienen dos grandes ventajas educativas al utilizar instrumentos de evaluación que les ayuden a sistematizar la información que han recogido mediante la observación directa: (1) los alumnos son partícipes y conscientes de los objetivos de aprendizaje que han de alcanzar y se toman más en serio su aprendizaje; y, (2) los profesores mejoran su proceso docente, utilizando menos tiempo en medio-largo plazo en su planificación y teniendo más claro los criterios de evaluación que deben conseguir los alumnos.

5.2.4. Analizar los problemas y dificultades que los profesores de educación física encuentran a la hora de implementar sistemas de EFyC, AFL y AA en sus clases.

Los entrevistados señalan una serie de problemas y dificultades a la hora de implementar sistemas de EFyC, AFL y AA en sus clases: (a) las ratios altas de alumnado, siendo más difícil la implementación de estos sistemas de evaluación cuanto

más alta es la ratio; y, (b) necesidad de algo de tiempo durante la sesión y/o lo antes posible después de la misma para poder recoger la información observada.

5.3. INTERÉS CIENTÍFICO Y PROSPECTIVA

La percepción de los egresados sobre cómo ha influido la metodología, la evaluación y la calificación utilizada durante su FIP aporta información muy interesante para aquellos profesores y universidades que deseen mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito universitario. De esta manera, pueden identificar algunos de los aspectos clave que requieren de su mejora y mantener aquellos que son percibidos como positivos.

Por otro lado, puede ser bastante útil conocer cuáles son los procedimientos e instrumentos de evaluación que se utilizan más y menos frecuentemente en la FIP de los egresados, ya que nos indica el modelo evaluativo que puede estar predominando en la universidad. En este caso, hemos visto una pequeña evolución de los sistemas de evaluación tradicionales a otros de índole formativa; sin embargo, la introducción del EEES implicaba una serie de cambios que aún no se han producido o siguen un proceso muy lento. Estos datos son interesantes para todas aquellas universidades que deseen evaluar cómo está siendo su proceso de implementación en el EEES, si están cumpliendo con las condiciones que se exigían y, sobre todo, si la docencia universitaria ha evolucionado como se esperaba.

Como prospectiva interesante sería investigar si se están llevando a cabo experiencias relacionadas con FA-HE, LOA-HE y AA-HE en España y que resultados están obteniendo. Otra posible línea de investigación sería estudiar si se están llevando realmente a cabo sistemas de FA o de algunos de los conceptos relacionados en una determinada asignatura y universidad y que grado de concordancia refleja con la literatura internacional, pudiendo tener continuidad con revisiones especializadas en estudios de campo específicos (formación inicial del profesorado, ciencias médicas, ingenierías, etc.). También sería interesante comprobar en qué medida se están realizando investigaciones sobre los conceptos LOA-HE y AA-HE en castellano y la posible comparativa de estos resultados con los encontrados a nivel internacional en inglés.

Otra prospectiva, sería conocer otros estudios con egresados de otras especialidades, ya que las características de la asignatura de educación física son bastante diferentes a otras como matemáticas o lengua. Además, podría ser atractivo el conocer la perspectiva de egresados de otras carreras no relacionadas con la docencia y cómo perciben los graduados las metodologías, evaluación y calificación utilizadas con ellos a la hora de la adquisición de sus competencias profesionales. Por último, poder conocer la situación de los egresados de educación física de otras universidades europeas, sobre todo en aquellas implicadas en el EEES, valdría para conocer si los datos obtenidos en esta investigación son similares en otras universidades europeas.

La segunda línea de investigación resulta útil para demostrar que es posible llevar a cabo sistemas de EFyC, AFL y AA en educación física en primaria y secundaria, la cual genera una serie de ventajas que se encaminan a desarrollar una educación física de mayor calidad. Entre otros aspectos, estos sistemas de evaluación no implican una carga de trabajo tan grande como se les solía atribuir e incluso, a medio largo plazo, la recogida sistemática de datos sobre la observación en el aula es un tiempo bien empleado y beneficioso tanto para alumnos como para profesores. Además de las principales ventajas, también se incluyen los principales inconvenientes encontrados, para así poder reducir o evitarlos. Por tanto, puede ser de utilidad para los profesores de educación física que estén interesados en implementar en sus aulas sistemas de F&AA. Por último, debería ser de gran interés para los docentes universitarios encargados de la FIP de educación física, así como los investigadores especializados en esta temática.

Como prospectiva, sería interesante seguir investigando la temática, ampliando la muestra de profesores de educación física en primaria y secundaria y conociendo en profundidad sus razones para utilizar sistemas de EFyC, AFL y/o AFL. También puede ser relevante comprobar si en la FPP existe una demanda relacionada con los sistemas de EFyC, AFL y/o AFL.

Estamos muy interesados en profundizar en qué factores pueden ayudar a que un número cada vez mayor de profesorado de Educación física vaya utilizando este tipo de sistemas de evaluación en sus aulas, tanto desde la FIP, como desde la FPP.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- ANECA (2005a). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro Blanco. Título de Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.
- Archbald, D.A. & Newmann, F.M. (1988). *Assessing authentic academic achievement in the secondary school*. Reston, Virginia: National Association of Secondary School Principals.
- Archbald, D.A. (1991). Authentic assessment: Principles, practices, and issues. *School Psychology Quarterly*, 6(4), 279.
- Arribas, J. M., Carabias, D. & Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13(3), 27-35.
- Ashford-Rowe, K., Herrington, J. & Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(2), 205-222.
- Asghar, A. (2010). Reciprocal peer coaching and its use as a formative assessment strategy for first-year students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), 403-417.

- Bailey, R. & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
- Baker, D.J. & Zuvela, D. (2013). Feedforward strategies in the first-year experience of online and distributed learning environments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 687–697. DOI:10.1080/02602938.2012.691153.
- Barba Martín, J.J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid. Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/822/1/TESIS96-110331.pdf>
- Barrientos, E.J. (2013). *La Evaluación Formativa y Evaluación orientada al Aprendizaje en Educación Superior: una revisión internacional* (Trabajo Fin de Master). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de: http
- Barrientos, E.J. & López-Pastor, V.M. (2015). La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 272-284.
- Barrientos, E.J. & López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 582-587.
- Berridge, G.G., Penney, S., & Wells, J.A. (2012). eFACT: Formative assessment of classroom teaching for online classes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 68-78.
- Biddle, J. (2014). *A Needs Analysis For K-12 School Improvement Projects And Their Use As The Dissertation In Practice For The Professional Practice Education Doctorate Program At The University Of Central Florida*. University OF Central Florida, Florida.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, 5(1), 7-74.

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blair, B. (2007). At the end of a huge crit in the summer, it was crap I'd worked really hard but all she said was fine and I was gutted. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 5(2), 83-95.
- Block, M., Lieberman, L. & Connor-Kuntz, F. (1998). Authentic assessment in adapted physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 69(3) 48-56.
- Bohemia, E. & Davison, G. (2012). Authentic Learning: The gift project. *Design and Technology Education: an International Journal*, 17(2), 49-61.
- Bohemia, E., Harman, K. & McDowell, L. (2009). Intersections: The utility of an Assessment for Learning discourse for Design educators. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 8(2), 123-134.
- Borghouts, L., Slingerland, M. & Haerens, L. (2016). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–17. DOI: 10.1080/17408989.2016.1241226.
- Bosco, A.M. & Ferns, S. (2014). Embedding of Authentic Assessment in Work-Integrated Learning Curriculum. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 15(4), 281-290.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 279-291.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Buyukozturk, S. & Gulbahar, Y. (2010). Assessment preference of higher education students. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 10(41), 55-72.

- Canabal, C. & Margalef, L. (2017). *The Feedback: a key to learning-oriented assessment*. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. & Castejón, F. J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón. Revista de Pedagogía*, 70(4), 9-22.
- Carless, D. (2003). *Learning-Oriented Assessment*. *Evaluation and Assessment*. Conference at the University of South Australia, Adelaide, 25 de noviembre de 2003.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (1), 57-66.
- Carless, D. (2009a). Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. En L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P. M. Johnston & M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Police, Practice & Research Learning-oriented assessment* (pp.79-90). Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa.
- Carless, D. (2009b). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.
- Carless, D. (2011). *Learning-Oriented Assessment and the Development of Student Learning Capacities*. Congreso Internacional EVALtrends 2011, Cádiz, 9 al 11 de marzo.
- Carless, D. (2015a). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. London: Routledge.
- Carless, D. (2015b). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69(6), 963-976.
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). *Learning-oriented assessment: principles and practice*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398. DOI: 10.1080/02602930600679043.

- Carmona, M. & Flores, J. (2008). Learning-oriented assessment in Higher Education: conditions and strategies for its application to university teaching. *Revista Española De Pedagogía*, 66(241), 467-485.
- Cartney, P. (2010). Exploring the use of peer assessment as a vehicle for closing the gap between feedback given and feedback used. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 551-564.
- Casbon, C. & Spackman, L.S. (2005). *Assessment for learning in Physical Education*. Leeds, BAALPE.
- Castejón Oliva, F.J., López-Pastor, V. M., Julián Clemente, J. A. & Zaragoza Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 42, 7-7.
- Cook, M.J. (2012). *An Analysis of the Effects Upon ITET Students' Learning and Self-Efficacy When Adopting the Principles and Practices of Assessment for Learning (AfL)* (Doctoral dissertation). Cardiff Metropolitan University. Recuperado de: <https://repository.cardiffmet.ac.uk/bitstream/handle/10369/3995/EdD%20thesis%20-%20Final.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Cooper, N.J. (2000). Facilitating learning from formative feedback in level 3 assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(3), 279-291.
- Córdoba, C. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 28, 285-290.
- Córdoba, C., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M.,...Ivanco, P. (2016). Educación Física Cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos de la Actividad Física y el Deporte*, 29, 264-269.
- Córdoba, C., López-Pastor, V. M. & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21-38.

- Covic, T. & Jones, M.K. (2008). Is the essay resubmission option a formative or summative assessment and does it matter as long as the grades improve? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 33(1), 75–85.
- Cumming, J. & Maxwell, G.S. (1999). Contextualising authentic assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 6(2), 177-194.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y. & Godbout, P. (1997). Teachers' Assessment Practices Viewed Through the Instruments Used in Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(2), 211-228.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de Aprendizaje y Enseñanza y Sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.
- Dochy, F., Segers, M. & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher education*, 24(3), 331-350.
- Dulamă, M.E. & Ilovan, O.R. (2016). How powerful is feedforward in university education? A case study in Romanian geographical education on increasing learning efficiency. *Educational Sciences: Theory & Practice (ESTP), Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 16(3), 827-848. DOI: 10.12738/estp.2016.3.0392.
- Eddy, P.L. & Lawrence, A. (2013). Wikis as platforms for authentic assessment. *Innovative Higher Education*, 38(4), 253-265.
- Ellery, K. (2008). Assessment for learning: a case study using feedback effectively in an essay-style test. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 421-429.
- Espasa, A. & Meneses, J. (2010). Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study. *Higher Education*, 59(3), 277-292.
- Falchikov, N. & Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 59(4), 395-430.

- Falchikov, N. & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of educational research*, 70(3), 287-322.
- Febriana, B. & Arlianty, W. (2017). *The Application of Authentic Assessment in Chemistry Curriculum*. International Conference on Education 2017. DOI: 10.17501/icedu.2017.3111.
- Fernández, M. (1989). *Así enseña nuestra universidad*. Salamanca: Hispagraphis.
- Fernández-Balboa, J. M. (2006). Dignity and democracy in the college classroom: The practice of self- evaluation. In R.A. Goldstein (Ed.), *Useful theory: Making critical education practical* (pp.105-128). New York: Peter Lang Publishing.
- Fraile, A. & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria una experiencia de innovación educativa con estudiantes de Educación Física. *Revista de Evaluación Educativa*, 1(2). Recuperado de: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>.
- Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M., Castejón-Oliva, F. J. & Romero-Martín, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Fuentes, T. & López-Pastor, V.M. (2017). Evaluación auténtica, coevaluación y uso de las TIC en educación física: un estudio de caso en secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 42-46.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. M. & Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.
- Gauntlett, N. (2007). *Literature review on formative assessment in higher education* (research project). Middlesex University, Londres. Recuperado de:

http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/feedback_assessment_higher_educ.pdf.

- Gessa Perera, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, (354), 749-764.
- Ghosh, S., Bowles, M., Ranmuthugala, D. & Brooks, B. (2017). Improving the validity and reliability of authentic assessment in seafarer education and training: a conceptual and practical framework to enhance resulting assessment outcomes. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 16(3), 455-472.
- Gibbs, G. & Dunbar-Goddet, H. (2009). Characterising programme-level assessment environments that support learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 481-489.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2004). Does your assessment support your students' learning? *Journal of Teaching and Learning in Higher Education* 1, 3-31.
- Goldsmith, M. (2008). Try feedforward instead of feedback. *The Linkage Leader*, 1-5.
- Gikandi, J.W., Morrow, D. & Davis, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. *Computers & Education*, 57(4), 2333-2351.
- Gikandi, J. W. (2012). *Online Formative Assessment in Higher Education: Enhancing Continuing Teacher Education in E-Learning* (Tesis Doctoral). University of Canterbury, New Zealand.
- Godbout, P. (2001). *Reflection on Innovation and Renovation: Authentic Assessment and Subject Matter Expertise in Physical Education*. Cagigal Lecture, to AIESEP Congress, Universidade da Madeira, 22-25 November 2001. Link: <http://aiesep.org/wp-content/uploads/2014/11/Paul-Godbout.pdf>
- Gonzalez-DeHass, A.R. & Willems, P.P. (2015). Case-Study Instruction in Educational Psychology: Implications for Teacher Preparation. En M. Li & Y. Zhao (Ed.),

Exploring Learning & Teaching in Higher Education (pp. 99-122). Berlin: Springer.

- Goos, M., Gannaway, D. & Hughes, C. (2011). Assessment as an equity issue in higher education: comparing the perceptions of first year students, course coordinators, and academic leaders. *The Australian Educational Researcher*, 38(1), 95-107.
- Gréhaigne, J.F., Godbout, P. & Bouthier, D. (1997). Performance assessment in team sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 500-516.
- Guba, E.G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Gulikers, J.M., Bastiaens, T.J. & Kirshner, P.A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-87.
- Gulikers, J.T., Kester, L., Kirschner, P.A. & Bastiaens, T.J. (2008). The effect of practical experience on perceptions of assessment authenticity, study approach, and learning outcomes. *Learning and Instruction*, 18(2), 172-186.
- Gutierrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á. & Pérez-Gutiérrez, 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. & 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.
- Hamodi-Galán, C., López-Pastor, A. T. & López-Pastor, V. M. (2015). Percepciones de alumnos, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación del aprendizaje. @ tic. *revistad'innovació educativa*, 14.

- Hamodi, C., López-Pastor, V.M. & López, A.T. (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. DOI:10.1080/02619768.2017.1281909.
- Hannam, S.E. (1995). Portfolios: an alternative method of student and program assessment. *Journal of Athletic Training*, 30(4), 338-341.
- Hassanpour, B., Utaberta, N., Abdullah, N. & Tahir, M. (2011). Authentic Assessments or Standardized Assessment New Attitude to Architecture Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3590-3595.
- Hatzipanagos, S. & Warburton, S. (2009). Feedback as dialogue: exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning, Media and Technology*, 34(1), 45-59.
- Hay, P. J. (2006). Assessment for learning in Physical Education. En: D. Kirk, D., MacDonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education* (pp.312-325). London, England: Sage.
- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389-405.
- Hay, P. & Penney, D. (2012). *Assessment in physical education: A sociocultural perspective*. London, England: Routledge.
- Hay, D. B., Tan, P. L. & Whaites, E. (2010). Non-traditional learners in higher education: comparison of a traditional MCQ examination with concept mapping to assess learning in a dental radiological science course. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 577-595.
- Heinzen, T. E., Landrum, R. E., Gurung, R. A. & Dunn, D. S. (2015). Game-based assessment: The mash-up we've been waiting for. En T. Reiners & L. Wood (Ed.), *Gamification in education and business* (pp. 201-217). Cham: Springer.

- Herranz, M. & López-Pastor, V.M. (2014). ¿Es Viable Llevar a Cabo Procesos de Autoevaluación y Evaluación Compartida en Educación Física en la Etapa de Educación Primaria? Un Estudio de Caso Longitudinal. *Revista de Educación Física, Renovar la teoría y la práctica*, 133(30-1), 11-18.
- Hortiguera-Alcalá, D., Abella-García, V., Delgado-Benito, V. & Ausín-Villaverde, V. A. (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.
- 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.
- Huang, S. C. (2012). Like a bell responding to a striker: Instruction contingent on assessment. *English Teaching: Practice and Critique*, 11(4), 99-119.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. & Gómez, M.A. (2010). Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad. *Revista de Educación*, 351, 385-407.
- Ibarra, M.S., Rodríguez, G. & Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Ilies, L., Butilca, D., Fekete, A. & Crisan, E. (2010). Performance measurement systems in higher education.
- James, L.T. & Casidy, R. (2018). Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behaviour. *Studies in higher education*, 43(3), 401-415.
- Jenkins, J.O. (2010). A multi-faceted formative assessment approach: better recognising the learning needs of students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 565-576.

- Kabilan, M. K. & Khan, M. A. (2012). Assessing pre-service English language teachers' learning using e-portfolios: Benefits, challenges and competencies gained. *Computers & Education*, 58(4), 1007-1020.
- Kaider, F., Hains-Wesson, R. & Young, K. (2017). Practical Typology of Authentic Work-Integrated Learning Activities and Assessments. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 18(2), 153-165.
- Kearney, S., Perkins, T. & Kennedy-Clark, S. (2016). Using self-and peer-assessments for summative purposes: analysing the relative validity of the AASL (Authentic Assessment for Sustainable Learning) model. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 840-853.
- Kempner, K. & Taylor, C. (1998). An alternative assessment to higher education outcomes: Differentiating by institutional type. *Higher education*, 36(3), 301-321.
- Keppell, M. & Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: a technology-based case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 179-191.
- Keyser, S. & Howell, S.L. (2008). *The State of Authentic Assessment*. Columbus: Ohio
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Koen, K., Bitzer, E.M. & Beets, P. (2012). Feedback or feedforward? A case study in one higher education classroom. *Journal of Social Sciences*, 32(2), 231–242.
- Latorre, M.A. & Varela, J.L. (2015). La contribución de las rúbricas a la práctica de la evaluación auténtica. *Observar*, 9, 5-17.
- Leirhaug, P.E. & MacPhail, A. (2015). It's the other assessment that is the key: three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. DOI:10.1080/13573322.2014.975113.

- Leirhaug, P.E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631. DOI:10.1080/17408989.2015.1095871.
- Liu, O.L. (2011). Value-added assessment in higher education: a comparison of two methods. *Higher Education*, 61(4), 445-461.
- Lombard, B. (2008). Modelling critical thinking through learning-oriented assessment. *South African Journal of Higher Education*, 22(5).
- López-Pastor, V.M. (1999a). *Prácticas de Evaluación en Educación Física: estudio de casos en primaria, secundaria y formación del profesorado*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V.M (1999b): *Educación física, evaluación y reforma*. Segovia. Librería Diagonal.
- López-Pastor, V.M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: La evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M. (2008). *Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching*. *European Journal of Teacher Education*, 31(3), 293-311.
- López-Pastor, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V.M., Castejon, J., Sicilia-Camacho, A., Navarro-Adelantado, V. & Webb, G. (2011). The process of creating a cross-university network for formative and shared assessment in higher education in Spain and its potential applications. *Innovations in Education and Teaching International*, 48(1), 79-90.

- López-Pastor, V.M., Fernández-Balboa, J.M., Santos, M.L. & Fraile, A. (2011). Students' self-grading, professor's grading and negotiated final grading at three university programmes: analysis of reliability and grade difference ranges and tendencies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 453-464. DOI: 10.1080/02602938.2010.545868
- López-Pastor, V.M., González Pascual, M. & Barba Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *En Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 17, 21-37.
- López-Pastor, V.M., Herranz, M. & Mínguez, P.L (2018). Evaluación formativa y compartida para una educación física crítica. En Lorente-Catalán, E. & D. Martos (Ed.), *Educación Física y Pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (325-346). Edicions de la Universitat de Lleida/Servei de Publicacions Universitat de València.
- López-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2013). Alternative Assessment in Physical Education: A Review of International Literature. *Sport, Education & Society*, 18(1), 57-76. DOI:10.1080/13573322.2012.713860.
- López-Pastor, V.M., Martínez, L.F. & Julián, J.A. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*, 5(2), 1-19
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Manrique, J.C., Barba, J.J. & González, M. (2008). Implicaciones de la evaluación en los enfoques de educación física cooperativa. El papel de la evaluación formativa y compartida en la necesaria búsqueda de coherencia. *Cultura y Educación*, 20(4), 457-477.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R. & Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: INDE.

- López-Pastor, V. M. & Palacios Picos, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3).
- López-Pastor V.M. & Pérez-Pueyo, Á. (Coord.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, España: Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A., Hernández, B., Beatriz Sánchez...Lucía, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 270-279.
- López-Pastor, V. & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
- Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Lorente-Catalan, E. & Kirk, D. (2016). Student teachers understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course. *European Physical Education Reviewm* 22(1), 65–81. DOI:10.1177/1356336x15590352.
- Lorente-Catalán, E., López-Pastor, V.M. & Kirk, D (2018). La evaluación participativa en la formación inicial del profesorado. Un caso sobre su utilización en las primeras experiencias profesionales. En Lorente-Catalán, E. & D. Martos (Ed.), *Educación Física y Pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (193-209). Edicions de la Universitat de Lleida/Servei de Publicacions Universitat de València.
- Luna, E.G., Navas, D.F., Mayor, G.A. & Buitrago, L.A. (2014). Metodología para la revisión bibliográfica y la gestión de información de temas científicos, a través

de su estructuración y sistematización. *Revista de la Facultad de Minas, Universidad Nacional de Colombia*, 81(184), 158-163.

Maclellan, E. (2001). Assessment for learning: the differing perceptions of tutors and students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(4), 307-318.

MacPhail, A. & Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE': Students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education*, 17(1), 23-39.

MacPhail, A. & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252.

Martínez Muñoz, L. F., Pastor, M.L. & Castejón Oliva, F. J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en Educación Superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 76-81.

McDermott, M.Z., Daniels, M., Nylén, A., Pears, A., Isomöttönen, V. & Caspersen, M. (2017). *The authenticity of 'authentic' assessment some faculty perceptions*. In Frontiers in Education Conference. Indianapolis, Indiana, Usa. 18-21 October.

Melograno, V.J. (1997). Integrating assessment into Physical Education teaching. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68 (7), 34-37.

Mintah, J.K. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Students' Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in physical education and exercise science*, 7(3), 161-174.

Mok, M., Lung, C.L., Cheng, D., Cheung, R. & Ng, M. (2006). Self-assessment in higher education: Experience in using a metacognitive approach in five case studies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 415-433.

Molina, M. & López-Pastor, V. M. (2017). La transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida desde la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física a

- la práctica real en Educación Primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 626-631.
- Monreal-Guerrero, I., Cortón de las Heras, M. & Carabias-Galindo, 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. revistad'innovació educativa*, 15.
- Morgan, P. & Hansen, V. (2007). Recommendations to improve primary school physical education: Classroom teachers' perspective. *Journal of Educational Research* 101(2), 99–111.
- Murtagh, L. & Baker, N. (2009). Feedback to feed forward: Student response to tutors' written comments on assignments. *Practitioner Research in Higher Education* 3(1), 20–28.
- Murphy, V., Fox, J., Freeman, S. & Hughes, N. (2017). “Keeping it Real”: A review of the benefits, challenges and steps towards implementing authentic assessment. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3).
- Nguyen, H. (2017). *Authentic assessment in pedagogy-related modules in teacher education: Vietnamese student teachers' perspective* (Doctoral dissertation). University of East Anglia, Norwich. Recuperado de: <https://ueaeprints.uea.ac.uk/67135/1/FULL-HUYEN-NGUYEN-CORRECTED-THESIS-100069848-EDU.pdf>.
- Ní Chróinín, D. & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233. DOI:10.1080/17408989.2012.666787.
- Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.

- Nicol, D. (2007). Laying a foundation for lifelong learning: Case studies of e-assessment in large 1st-year classes. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 668-678.
- Nicol, D. (2009). Assessment for learner self-regulation: Enhancing achievement in the first year using learning technologies. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(3), 335-352.
- Palacios, A. & López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.
- Palacios, A., López-Pastor, V. M. & Barba-Martín, J. J. (2013). Tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios Sobre Educación*, 24, 173-195.
- Palacios Picos, A., López-Pastor, V. & Fraile Aranda, A. (2018) Cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física. (Perception Questionnaire of Teaching Competences in Physical Education). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, e first: [Http://cdeporte.rediris.es/revista/](http://cdeporte.rediris.es/revista/)
- Parks, M. (2001). *Assessing what? A model of assessment in higher education*. 4th Uicee Annual Conference on Engineering Education, Conference Proceedings - Innovation in Engineering Education, 459-463.
- Pedraza-González, M.A. & López-Pastor, V.M. (2015). Investigación-acción, desarrollo profesional del profesorado de educación física y escuela rural. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(57), 1-16. DOI:10.15366/rimcafd2015.57.001.
- Penney, D., Broker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14 (4), 421-442.
- Peña Betancort, M. (2014). *Estudio sobre las pruebas que componen las oposiciones para maestro de Educación Física*. Universidad de Valladolid: Valladolid.

- Pérez, A., Taberero, B., López-Pastor, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Capllonch, M. & González, N. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pérez, D., Requena, C. & González, M. (2005). Evolución de motivaciones, actitudes y hábitos de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. *European Journal of Human Movement*, 14, 65-79.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó
- 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. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Prieto, J. P., Llácer, C.V. & Escobar, A.H. (2017). *The Effect of Portfolios on Higher Education Students Learning*. Proceedings of INTED2017 Conference, Valencia, Spain, 6th-8th March.
- Pryor, J. & Crossouard, B. (2010). Challenging formative assessment: disciplinary spaces and identities. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 265-276.
- Quesada, V., Rodríguez, G. & Ibarra, M.S. (2013). ActEval: un instrumento para la el análisis y la reflexión sobre la actividad evaluadora del profesorado universitario. *Revista de Educación*, 362, 69-104.
- Randall, L. & Zundel, P. (2012). Students' Perceptions of the Effectiveness of Assessment Feedback as a Learning Tool in an Introductory Problem-solving Course. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), 3.
- Reyes-García, C.I. & Díaz-Megolla, A. (2017). ¿Se adecúa la normativa del Trabajo Fin de Grado al enfoque de evaluación del Espacio Europeo de Educación Superior? *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1285-1302.

- Richard, J. F. & Godbout, P. (2000). Formative Assessment as an integral part of the teaching-learning process. *Physical and Health Education Journal*, 66(3), 4-9.
- Rodríguez, G; Quesada, V. & Ibarra, M. (2016). Learning-oriented e-assessment: the effects of a training and guidance programme on lecturers' perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(1), 35-52.
- Romera, M. (2016). Orientación emocionante. Educadores. *Revista de renovación pedagógica*, 259, 4-12.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V.M. & Castejón-Oliva, F.J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 1-17. DOI: 10.1080/02103702.2014.918818.
- Ruiz-Gallardo, J. R., Ruiz, E. & Ureña, U. (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.
- Rule, A. C. (2006). The components of authentic learning. *The Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
- Sahin, S. (2008). An application of peer assessment in higher education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 5-10.
- Sánchez Lissen, E. (2004). La vocación entre los aspirantes a maestro. *Educación XXI*, 2004, 203-222.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó
- Santos, J. M. (2017). *Design, implementation and evaluation of an authentic assessment experience in a pharmacy course: are students getting it?* In 3rd International Conference on Higher Education Advances, Valencia, Spain, 21-23 June.
- Scaife, J. & Wellington, J. (2010). Varying perspectives and practices in formative and diagnostic assessment: A case study. *Journal of Education for Teaching*, 36(2), 137-151.

- Segers, M. & Dochy, F. (2001). New assessment forms in problem-based learning: the value-added of the students' perspective. *Studies in higher education*, 26(3), 327-343.
- Sluijsmans, D.M., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J.J. & Martens, R.L. (2004). Training teachers in peer-assessment skills: effects on performance and perceptions. *Innovations in Education and Teaching International*, 41(1), 59-78.
- Smith, T. (1997). Authentic assessment: using a portfolio card in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(4), 46-52.
- Sonllewa, M., Martínez, S. & Monjas, R. (2018). Los Procesos de Evaluación y sus Consecuencias. Análisis de la Experiencia del Profesorado de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 329-351.
- Sullivan, D. F. & McConnell, K. D. (2017). Big progress in authentic assessment, but by itself not enough. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 49(1), 14-25.
- Stake, R. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. Amsterdam: The Guildford Press.
- Svennberg, L., Meckbach, J. & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review* 20(2): 199–214.
- Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(6), 501-510.
- Taras, M. (2005). Assessment Summative and Formative, some theoretical reflections, *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 466-478.
- Taras, M. (2007). Assessment for learning: Understanding theory to improve practice. *Journal of Further and higher education*, 31(4), 363-371.
- Taras, M. (2008a). Assessment for learning: sectarian divisions of terminology and concepts. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 389-397.

- Taras, M. (2008b). Summative and formative assessment Perceptions and realities. *Active learning in higher education*, 9(2), 172-192.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: the missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.
- Tolgfors, B. & Ohman, M. (2015). The Implications of Assessment for Learning in Physical Education and Health. *European Physical Education Review* 22(2), 150–166.
- Trillo Alonso, F. & Porto Currás, N. (1999). La percepción de los estudiantes sobre su evaluación en la universidad. Un estudio de caso en la Facultad de Ciencias de la Educación. *Revista de Innovación Educativa*, 9, 55-75.
- Vallés, C., Martínez-Mínguez, L. & Romero-Martín, M. R. (2018). Instrumentos de Evaluación: Uso y Competencia del Profesorado Universitario en su Aplicación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 149-169.
- Vallés, C., Ureña, N. & Ruiz, E. (2011). La Evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*. 9(1), 135-158.
- Van Den Berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006). Design principles and outcomes of peer assessment in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(03), 341-356.
- Van Gennip, N.A., Segers, M.S. & Tillema, H.H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280-290.
- Vu, T.T. (2011). *Investigating Authentic Assessment for Student Learning in Higher Education* (Tesis). The School of Education, University of Queensland. Recuperado de: https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:271502/s40447478_phd_finalthesis.pdf.

- Walser, T. M. (2009). An action research study of student self-assessment in higher education. *Innovative Higher Education*, 34(5), 299-306.
- 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. *Annual Forum of the Association for Institutional Research*. Toronto, Ontario, Canada.
- Winstone, N. & Millward, L. (2012). Reframing Perceptions of the Lecture from Challenges to Opportunities: Embedding Active Learning and Formative Assessment into the Teaching of Large Classes. *Psychology Teaching Review*, 18(2), 31-41.
- Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research and Development*, 20(2), 115-126.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher education*, 45(4), 477-501.
- 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.
- William D and Leahy S (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K-12 Classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M.A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zaragoza, J., Luis, J.C. & Manrique, J.C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33. Recuperado de: http://www.redu.um.es/red_U/4.

Ziden, A.A. & Rahman, M. F. (2012). Using SMS quiz in teaching and learning. *Campus-Wide Information Systems*, 30(1), 63-72.

7. ANEXOS

LISTADO DE ANEXOS

Anexo I: Entrevista 1.

Anexo II: Entrevista 2.

Anexo III: Entrevista 3.

Anexo IV: Entrevista 4.

Anexo V: Análisis descriptivo cuestionario

ANEXO I: ENTREVISTA 1

Profesora de EF en secundaria 1º-2º-3º-y 4º de ESO y 1º Bachillerato en una localidad rural de Castilla y León. Es la única profesora de EF en el centro. (en total 8 grupos, algunos de 2 líneas). Primer año en este centro rural y año pasado en una capital de provincia (2 años de experiencia en secundaria).

Ratio entre 16 y 24, una media de unos 20. A partir de 24-25 es todo mucho más complicado, no solo evaluar.

1. ¿Qué entiendes por evaluación formativa/auténtica/sumativa?

Evaluación formativa como su propio nombre indica ayuda al alumno en su propio proceso de evaluación, que tiene que ser continua, no es una evaluación puntual como la tradicional que conocemos, y además implica al alumno en la evaluación que es algo muy importante. Se valoran los aspectos que se han aprendido (no otras cosas).

Diferencia entre una evaluación formativa, compartida y de una tradicional, ya que esta última es más puntual (examen habitualmente) y valora situaciones poco reales y alejadas de la realidad en comparación con lo realizado durante las clases (*EI-C1*).

Evaluación formativa como un proceso intentando evaluar situaciones que sean reales con la vida de los alumnos (*EI-C1*).

2. ¿Qué instrumentos de evaluación usas? ¿Por qué esos?

Instrumentos de evaluación: rúbricas alumnos (coevaluación, autoevaluación), rúbrica maestro (heteroevaluar a los alumnos y autoevaluación (registro observacional, más subjetivo, de aspectos que funcionan o no, dinámicas que funcionan o no, simplemente va apuntando en el día a día), grabaciones (para hereroevaluar, coevaluar y autoevaluar) (*EI-C2*).

Las grabaciones pueden ser realizadas por el maestro y también hay producciones realizadas por los alumnos. Para ello utiliza la plataforma del Dropbox para el intercambio de material (allí los alumnos pueden subirlo directamente) (*EI-C2*).

Usaba el Blog, pero llevaba mucho trabajo y casi nadie lo ve, muy pocos alumnos entraban en el blog para consultar la información, por lo que deje de realizarlo. Lo utilice solo durante mi primer año como profesora de EF en secundaria.

Problemas: siempre hay alguno, que mete mal la clave, incluso alumnos que lo hacen bien les pasa la información subida en dropbox a otros.

¿Por qué usa la rúbrica del alumno? Es más clara para el alumno, ellos saben perfectamente lo que les vas a evaluar, lo que tú les pides, yo creo que se ajusta más el objetivo que tienes tu de aprendizaje. Cuando los alumnos tienen el instrumento estructurado, ella tiene un instrumento de evaluación muy similar o el mismo (cuando evalúan todos) (*EI-C5.1*).

3. ¿Utilizas la observación directa como principal forma de recogida de información para evaluar? o ¿Utilizas instrumentos de evaluación más estructurados? ¿Por qué utilizas unos u otros? ¿Qué ventajas e inconvenientes piensas que tiene cada sistema?

Utiliza la observación directa, es inevitable, la cual es registrada en el cuaderno del profesor, salvo los días que tenga rúbrica para registrar la información, que usaría este instrumento. EMILIO: Utiliza una observación sistemática solo cuando en esa UD utiliza una rúbrica (tanto para los alumnos como para ella). Suele usar las rúbricas en las UDD que implican proyectos grupales (*EI-C5.2*).

El cuaderno del profesor lo tiene semiestructurado, tiene criterios para cada una de las UDD y a lo largo de todo el año no tiene estructurada la observación. Según lo que vaya viendo va realizando una especie de narrado de lo sucedido (*EI-C5.2*).

Se siente al principio, ya que lleva solo 2 cursos realizando este tipo de evaluación

Ventajas y desventajas de este sistema de evaluación. Desventaja, quizás es más laborioso, aunque es más bien ir introduciéndolo poco a poco en tus UDD y no te suponga un trabajo extra. Sobre todo, que vaya con tu filosofía y sea coherente.

Probablemente, tiene más carga de trabajo inicial, todavía no tienes a la comunidad educativa trabajando en esa línea, a veces vas un poco contracorriente, al no tener referencias en el claustro para compartir.

Ventaja que a largo plazo se verá mejor sus frutos y los alumnos aprendan más.

Es un diseño conjunto de tu programación y “casi yo diría que se centra en la evaluación, una vez que sabes cómo puedo evaluarlo ya sabes cómo puedes hacer las clases”. Casi va una cosa antes que la otra, una vez que te planteas el objetivo, piensas en cómo evaluarlo y ya te determina la metodología y las actividades.

El coger un tipo de evaluación u otro te marca el proceso de aprendizaje y enseñanza.

4. ¿Los instrumentos de evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de E-A?

Los instrumentos de evaluación están integrados dentro del procesos de enseñanza y aprendizaje, todos los instrumentos están integrados. Por ejemplo; tomar tiempos por vuelta en la UD de aprender a correr a ritmo (*EI,C1.1*).

5. ¿Las actividades de evaluación son tareas aplicables a la vida real del alumno?

Vida real, se intenta que sí. Por ejemplo: aspectos como la toma de frecuencia cardíaca por cada vuelta si luego quieres correr...me parece lo más indicado. El que le interese lo podrá realizar fuera del aula (*EI,C1.1*).

Busco: “Algo que les enganche o les guste lo suficiente para hacerlo fuera de clase” y que ayude a mejorar aspectos de la vida como evitar sedentarismo etc. (*EI,C1.1*).

6. ¿Cómo y cuándo das el feedback al alumno en las tareas evaluativas anteriores?

Feedback, puede ser inmediato o posterior y principalmente es verbal. Al no ser que hagan producciones, que yo corrija y después les doy el feedback. A veces lo doy en grupo y a veces individual, si no lo ha entendido bien lo que hay que hacer un porcentaje alto de la clase o en grupos pequeños y a veces es una cosa puntual (*EI C4.2*).

7. ¿Cómo y cuándo das el feedback en los instrumentos de evaluación que utilizas? ¿Qué aspectos valoras en esos instrumentos?

Valora las producciones. Por ejemplo, con la rúbrica que tienen los alumnos y con el programa Flickers justo después de ver el video los alumnos contestan a una serie de

preguntas nada más verlo, para ello el programa genera una serie de códigos QR y en cuanto acaban de ver el video pueden contestar a una serie de preguntas(**E1 C4.1**).

Ya saben las preguntas previamente, para que sepan sobre lo que se les va a valorar.

Además de aspectos motrices se valora la expresión, cómo se expresan, en lo emocional igual menos pero podría contemplarlo para otros años. La trabaja pero no la está evaluando (**E1 C4.1**).EMILIO: ¿Valorás más aspectos a parte de lo motriz? ¿Cómo valorás lo emocional? Responde que no evalúa aspectos relacionados con los emocional pero en cambio si los trabaja en clase.

8. ¿Qué pretendes conseguir con el uso del feedback?

El feedforward marca el proceso de programación y puede influir en el número de sesiones a realizar y UDD dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos. Me lo he planteado de manera longitudinal para identificar qué hacer con esos alumnos en el futuro.

El proceso de reflexión sobre qué ha pasado o qué hemos aprendido en clase aún no invierto el tiempo suficiente en ello, pero puede ser interesante hacerlo en el futuro.

9. ¿Utilizas procesos de autoevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Contesta arriba pero sin explicar bien.

10.¿Utilizas procesos de coevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Contesta arriba pero sin explicar bien.

11.¿Utilizas procesos de evaluación compartida? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Sí, “es lo que a ellos les interesa, para que nos vamos a engañar, la nota” asigna porcentajes a lo que ellos evalúan, pero si difiere lo tuyo con lo mio más de un punto me quedo con lo mio. Cuando los alumnos se autocalifican y hay más de 1 pto de diferencia entre su percepción y la mia, pasamos a una entrevista de autocalificación (**E1, C3.3**).EMILIO: Estas entrevistas las realiza de manera trimestral de cara a la calificación del trimestre.

Los indicadores de evaluación del instrumento son los mismos que los que se usarán después para calificar, no suele haber diferencia de más de 1 pto. Ellos saben que su opinión sobre su trabajo cuenta para la calificación **(E1, C3.1)**.

Los criterios de calificación vienen impuestos de otros años, ya que están fijados en el departamento. Les explica a los alumnos al inicio de curso los criterios de calificación y les pregunta si les parecen bien, pero normalmente nadie dice nada y no se implican mucho (es el primer año, igual en otros años podría cambiar) **(E1, C3)**.

“Cuando ven que va a llegar la nota ya les preocupa mucho (fin del trimestre), pero en la presentación inicial de la asignatura no” **(E1, C3)**.

12. ¿Cuántos alumnos tienes por grupo? ¿Influye el tamaño del grupo (muchos alumnos) en que realices un tipo de evaluación más o menos estructurada en la recogida de la información?

Influye el tamaño del grupo a la hora de realizar una evaluación formativa: Sí, número de alumnos, grupos, niveles...influye mucho...te vuelves loco, programación diferente en cada nivel, instrumentos para todo... si tuviera solo dos niveles sería más sencillo.

Otra cosa que influye mucho es el número de horas(2h), ves poco a los alumnos y cuando quieres conocerlos estás ya metido en el segundo trimestre...(primer año allí).

Para jugar con los contenidos es importante conocer el gusto de los alumnos, pero no hay tiempo suficiente para ello, la programación tienes que entregarla previamente.

Subpregunta: ¿Crees que influye hacer un sistema de evaluación formativo o tradicional dependiendo de la carga de trabajo que implique uno u otro?

Si que lleva mucho más trabajo este sistema que un proceso más sencillo. Si la carga fuera muy grande, te vas ajustando a lo que puedes hacer.

Tu filosofía educativa, el paradigma que te guste influye mucho en el tipo de evaluación que realizarás, más que el hecho de tener más carga de trabajo o menos.

13. ¿Crees que en otras áreas sería más sencillo llevar a cabo una evaluación más estructurada que en EF? ¿Por qué?

El control de aula es más sencillo en otras áreas (al estar sentados) no se si es más sencillo o no en otras áreas.

Por ejemplo, poner a los alumnos frente a un proyector en EF...es un hastío para ellos, no lo ven como parte de nuestra área.

14.¿Realizas una evaluación orientada al aprendizaje, donde todo el feedback y la evaluación está orientada a que el alumnado aprenda más y haga las cosas mejor?

Esa es la idea, aunque a los alumnos no les interesa saber el por qué esta mal...les interesa más saber qué hay que hacer para aprobar o mejorar la nota. Les ocurre a todos los alumnos, esa tradición de nota todavía la hay, más que la necesidad de conocer que aprender.

Da la calificación casi al final, no le da excesiva importancia (aunque los alumnos les importe mucho más que el aprendizaje).

Una de las problemáticas es como pasar de esa evaluación a una calificación (el sistema exige una calificación).

No valorar el proceso es muy difícil a la hora de calificar, aunque no quisieras siempre lo valoras es inevitable (conducta, comportamiento, actitud...), otra cosa es que este sistematizado.

15.¿Cómo de importante crees que es la evaluación para ti? ¿Por qué?

Evaluar es muy importante, si quieres mejorar tienes que saber qué haces bien y qué haces mal para poder mejorar. A poco que te molestes, estás valorando cómo lo hacen ellos, si están aprendiendo, cómo lo estás haciendo tú, porque si ellos aprenden mal tiene algo que ver contigo, es un ciclo que, aunque no quieras siempre está avanzando.

Valorar si los instrumentos me facilitan o me están realmente complicando y me está quitando del diseño de otras cosas más importantes de mi clase.

“La calificación es otra cosa, toda la evaluación tiene que estar acorde con el numerito final, pero para mí el numerito final no me dice nada”. No les dice nada a los padres un 7. “Yo quitaría la calificación que es el tostón de cualquier profesor, puedes poner un supera o no supera para promocionar...y a lo mejor, hacía una entrevista con los padres

y ya está, con un informe cualitativo detallado”, “sería como justificar la nota pero sin tener nota”.

16.¿Dónde has estudiado? ¿Qué tipo de formación has recibido relacionada con la evaluación? ¿Utilizas el mismo sistema de evaluación que te enseñaron? ¿Por qué?

Formación: INEF de Madrid licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Politécnica). No han aplicado con ella este tipo de evaluación en el INEF.

Doctorado en Las Palmas de Gran Canaria “Fisiología del ejercicio” relacionado con la salud. Beca FPU, investigación cuantitativa, sobre todo, pero de evaluación cero.

Trabajar en la Facultad de Educación de Sevilla es cuando empezó a ligarse a estos términos. Asignaturas relacionadas con didáctica, se ha formado para poder dar clase ella.

Ha recibido una evaluación tradicional y no recuerda haber recibido otro tipo de evaluación ¿Por qué has decidido cambiar? Yo creo que, por coherencia, más por creencia casi que por conocimiento, luego ya me he ido formando, casualmente con Víctor (*EI C6.1*).

17.¿Qué tipo de evaluación viviste en tu formación inicial (sumativa, formativa, examen final, continua, participación alumnado en evaluación, etc.)? ¿Crees que la evaluación vivida te ha influido en la evaluación que luego tú has utilizado con tu alumnado en la escuela?

Tradicional, seguramente la evaluación recibida ha influido, pero no sabe cómo.

18.Si no has vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida durante tu formación inicial, ... por qué luego la ha desarrollado como profesor-a? ¿Cómo has llegado a ese tipo de prácticas (evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación compartida, evaluación auténtica...? ¿qué tipo de formación permanente es la que la que te ha llevado a utilizar ese tipo de evaluación formativa (lecturas, cursos, congresos, talleres, diálogos con compañeros, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formativos en centro, etc....?)

Me pregunté: “¿Cómo queremos que aprendan nuestros chavales? “(*EI C6.2*).

Una de las cosas que te replanteas es si el objetivo es que aprendan y la evaluación evalúa una cosa puntual un poco aislada de lo que estás dando tienes que buscar otras alternativas *(EI C6.2)*.

Entonces con “X” me dejó mucho material de cómo trabajar los PAT (proyecto de aprendizaje tutorado) y lo apliqué en Sevilla y me pareció más coherente. *“(EI C6.2)*.

En Secundaria intenta transferir todo ello a la práctica, el momento PAT le abrió las miras a otros términos: Evaluación formativa, trabajo por proyectos. Aunque en secundaria es más complicado ya que son muchos especialistas dando clase al mismo grupo y tu coordinar todo eso es muy complicado *(EI C6.2)*.

¿Cómo se ha formado? En congresos, hablar con gente que tiene una filosofía parecida y ver qué funciona, ir a algún congreso a conocer otras experiencias. La gente que hace formación es gente que se suele preocupar y suelen tener buenas ideas y propuestas que te puedan ayudar *(EI C6.2)*.

Formación complementaria entre teoría (lecturas) y prácticas (experiencias de otras personas), aunque prefiero lo segundo ya que es más útil *(EI C6.2)*.

Su formación empezó en el momento que ha tenido que dar clase a gente (maestros) que lo tuvieran que utilizar en el futuro y ahí empezó a cambiar su filosofía educativa *(EI C6.2)*.

19. ¿Cómo valoras la respuesta del alumno al feedback que le das? Me explico, después de dar el feedback al alumno, tras realizar alguna actividad, ¿Le das importancia a la respuesta que dé el alumno una vez que ha recibido el feedback? ¿De qué manera utilizas esa información?

El feedforward marca el proceso de programación y puede influir en el número de sesiones a realizar y UDDD dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos. Me lo he planteado de manera longitudinal para identificar qué hacer con esos alumnos en el futuro *(EI C4.1)*.

El proceso de reflexión sobre qué ha pasado o qué hemos aprendido en clase aún no invierto el tiempo suficiente en ello, pero puede ser interesante hacerlo en el futuro *(EI C4.1)*.

20. ¿Cuántos años tienes?

36 años.

21. ¿Cuál es tu formación inicial con la que accediste a la profesión?

INEF en Madrid.

22. ¿Tienes más formación complementaria?

Cursos de doctorado y doctorado relacionado con la salud y la fisiología del ejercicio.

23. ¿Qué experiencias de evaluación formativa has tenido en tu formación?

No ha tenido, ha sido autodidacta.

24. ¿Cómo te formas actualmente? ¿Qué actividades están relacionadas con la evaluación?

Acude a congresos, habla con gente que realice experiencias de evaluación similares y lee experiencias relacionadas con la temática.

25. ¿Has tenido otras experiencias profesionales?

Sí, ha trabajado en la Universidad de Sevilla dando algunas asignaturas relacionadas con la didáctica a futuros maestros.

26. ¿Participas en GT o de innovación docente?

Sí, en el GT de Segovia

27. ¿Cuántos años llevas realizando evaluación formativa y compartida?

Dos años como profesora de secundaria de EF.

ANEXO II: ENTREVISTA 2

Trabajó 4 años en secundaria de especialista de EF y los últimos 8 han sido EF en EP, 7 de ellos en el mismo centro, todo ello en lo público. Siempre ha dado EF a alumnos mayores, de 4º,5º y 6º de EP. Este año si ha tenido un curso de 3º . Piensa que es más difícil trabajar estas planillas con los alumnos más pequeños.

1. ¿Qué entiendes por evaluación formativa/auténtica/sumativa?

Evaluación formativa: es un tipo de evaluación que permite a todos los participantes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje aprender con ella. Además, es usar una serie de instrumentos determinados para recoger datos del proceso de enseñanza-aprendizaje y valorar todo, con el objetivo de regularlo pedagógicamente, en definitiva de mejorarlo (*E2-C1*).

Emi: lo entiendes como un proceso que ayuda a regular los procesos de e-a: ¿lo diferenciarías de la evaluación sumativa?

Evaluación sumativa: es una forma de valorar todo al final, es parte de la evaluación formativa, pero solo una parte.

Evaluación Auténtica: es de las primeras veces que escucha el término, por lo que no sabe como definirla(*E2-C1*).

2. ¿Qué instrumentos de evaluación usas? ¿Por qué esos?

Cada año les va dando una vuelta. Por ejemplo, cuando quiero hacer una coevaluación con los niños considero que una **escala descriptiva** va muy bien sobre todo para iniciarse en lo que es el proceso de evaluación. Si tienes los ítems marcados y cada uno de ellos tiene sus subescalas (a,b,c), orientas la conducta del alumno y les resulta más fácil conocer que observar (poniendo una cruz en lo que ellos crean) (*E2-C2*).

Empieza a hacerlas desde 3ºEP este sistema de planillas de coevaluación. En 6º ya realiza las planillas con los alumnos y ellos ya conocen los aspectos importantes que debemos de ver(*E2-C2*).

El **portfolio**. Lo hacemos con plásticos microperforados que van metiendo dentro de su carpeta, en cada uno de ellos van metiendo las fichas que vamos haciendo de cada

unidad didáctica y de los trabajos que van entregando ellos. Para que al final de curso tengan una especie de diario de lo que han aprendido a lo largo de curso y para ver lo que van haciendo de un año a otro, induciendo a la reflexión personal (*E2-C2*).

El portfolio lo recoge trimestralmente, revisa que esten todos los documentos que hemos ido trabajando (*E2-C2*).

Rúbricas de autoevaluación, cuando llega el fin del trimestre. Muy parecido a la escala descriptiva, con unos ítems muy claros y con varias opciones a elegir. Se valora al final del trimestre pero se entrega al inicio del mismo, para que sepan cuales son los aspectos importantes que tienen que aprender ellos, yo creo que es lo más importante para ellos. Lo graduo por niveles, el nivel 1 tiene unos ítems, el nivel 2 otros y ellos se van metiendo en cada uno de los niveles (*E2-C2*).

Emi: ¿esa rúbrica es un resumen de los objetivos didácticos de las UUDD? Sí, de las 3 UUDD que hacemos por trimestre y la incluyen dentro de la carpeta. No es vinculante con la nota, ya que el que la tiene que poner soy yo, pero da una percepción a los alumnos de cómo han sido sus aprendizajes. **Emi:** no las utiliza para que los alumnos se autocalifiquen, califica el maestro (*E2-C2*).

Yo tengo una escala cuantitativa con la que valoro los mismos ítems que los alumnos tienen en su rúbrica, pero no los tengo desmenbrados en cada uno de los subapartados, valorando del 1 al 10 en cada uno de los ítems. La rúbrica para los alumnos es no numérica, ya que piensan que al final se están poniendo una nota y para que no se desvirtúe mucho prefiero hablar de niveles (nivel 1 del alumno se corresponde con el 9 o 10 y comparo con mis anotaciones), normalmente la valoración del alumno coincide bastante con la realidad, nunca más de 2 ptos de diferencia (*E2-C2*).

Instrumentos del maestro: Empezo usando un diario, en el que iba narrando lo que pasaba en cada una de las clases. Ahora usa una tablet, con un cuaderno del profesor con un apartado de observaciones donde si suelo escribir algo. Por ejemplo: si planteo 2 o 3 retos y solo nos ha dado tiempo a hacer 1 o 2, pues de cara al año que viene me planteo menos retos. Lo importante es que esta información te sirva para otros años para no cometer los mismos errores y tener en cuenta la diferencia en la aplicación de las mismas actividades en grupos del mismo nivel (*E2-C5.2*).

Emi: ¿en tu cuaderno no pones anotaciones relacionadas con el proceso de aprendizaje del alumno? No, lo hago más bien en las escalas cuantitativas o en alguna lista de control. Por ejemplo: si traen neceser, buen comportamiento en clase, acepta la victoria o la derrota (*E2-C5.1*).

Para calificarles a ellos utilizo la escala cuantitativa de manera sumativa, donde recojo el máximo de información de los alumnos de cara a poner una nota lo más “justa posible” (*E2-C5.1*).

3. ¿Utilizas la observación directa como principal forma de recogida de información para evaluar? o ¿utilizas instrumentos de evaluación más estructurados? ¿Por qué utilizas unos u otros? ¿Qué ventajas e inconvenientes piensas que tiene cada sistema?

a) Hace observación directa, pero al usar la tablet en clase grabo muchísimo y la posibilidad de volver a verlo. Por ejemplo en combas, les grababa en la opción de slow motion que de cara a darles un feedback correctivo es muy bueno, ya que saben si en el momento de entrar donde han cometido el error y cómo podrían hacerlo la siguiente vez. No se registra en ninguna planilla esa información (*E2-C5*).

b) Ventajas: la observación directa tiene más ventajas cuando tienes pocos alumnos/grupos tiene más ventajas que si tienes muchos, en estos últimos necesitarías unas hojas de registro, sino no te puedes acordar de unos y otros. Las planillas tienes que hacerlas a posteriori, pero como tengas muchos alumnos te puedes pasar media vida rellenando planillas(*E2-C5*).

Emi: ¿la observación directa la ves más adecuada con grupos más pequeños que grandes? Sí, probablemente tienes razón, si que es verdad que cuando tienes poquitos te puedes permitir el lujo de tener todas las planillas más caracterizadas, hay que encontrar un punto intermedio (*E2-C5*).

c) **Emi: ¿tienes algún criterio por el que decidir si una observación es más o menos importante?** En las asambleas remarco los aspectos importantes que se llevan a cabo en la clase, decirles todas las cosas importantes que se han hecho bien y cuales se han hecho mal (*E2-C5*).

4. ¿Los instrumentos de evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de E-A?

Si, en cada UD se hace en momentos diferentes, pero en las de deportes las hacemos al final de la sesión. Y en las UDD de proyectos tienen un pequeño dossier que tienen que ir ellos rellenando. Al final de la UD me entregan ese dossier y yo voy viendo si lo que hace cada uno se va ajustando a lo que nos proponíamos inicialmente. Por ejemplo: en la de correr a ritmo tienen una ficha donde van añadiendo los progresos que van realizando cada día(E2-C1.1).

Emi: Utiliza en todas las UDD diferentes instrumentos de evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado donde recoge información de los aprendizajes que van realizando a diario (en cada UD realiza unos diferentes) (E2-C1.1).

En función del curso lo realiza con mayor o menor dificultad.

5. ¿Las actividades de evaluación son tareas aplicables a la vida real del alumno?

Emi: Sí, los alumnos realizan actividades que son útiles a los alumnos para que las puedan realizar en su vida diaria(E2-C1.1).

6. ¿Cómo y cuándo das el feedback al alumno en las tareas evaluativas anteriores?

Cada vez que terminamos una UD, le doy pequeños feedback de como va el proceso. Los realizo casi todos grupales (asambleas) ya que individualmente, desde mi punto de vista, no hay casi tiempo (E2-C4.2).

No les digo notas casi hasta el final, pero les voy diciendo si las cosas “van o no van”, sobre todo si “no van” ya que me interesa que vayan cambiando ciertas actitudes y engancharles(E2-C4.2).

Emi: ¿cómo das la información en el día a día para que mejoren su aprendizaje?

Cuando veo que hay un error comun, lo ideal sería realizar una parada y dar a los alumnos un feedback, para que cambien ciertos aspectos(E2-C4.2).

Y cuando un alumno realiza una acción muy buena, nombrándole para que siga en la misma línea, intentando parar lo menos posible lo que es la clase, porque al final si

tienes que estar parando mucho la clase, o bien no te estás haciendo con el control de la misma o que los ejercicios que estás planteando son muy complejos (error nuestro) (**E2-C4.2**).

7. ¿Cómo y cuándo das el feedback en los instrumentos de evaluación que utilizas? ¿Qué aspectos valoras en esos instrumentos?

En la autoevaluación. Les suelo devolver todo con observaciones sobre todo si tiene algo contrario a lo que tengo yo apuntado, para saber si esta el alumno de acuerdo o no. Sí, dejo 1 o 2 sesiones al final del trimestre para hacer entrevistas con ellos, les llamo individualmente, les pregunto las sensaciones que han tenido durante el trimestre y viendo cómo han trabajado les pregunto qué nota consideran ellos que sería justa y yo les digo si me parece o no justa (**E2-C2**)(**E2, C3.3**).

8. ¿Qué pretendes conseguir con el uso del feedback?

Por un lado tiene un efecto correctivo, es decir cuando están haciendo una cosa mal, obviamente les tienes que corregir. Pero hay que graduarlo, no puedes estar toda la clase dando feedback sino estamos todo el rato corrigiendo y parando la actividad. (**E2 C4.1**).

Además, tiene que tener un efecto de refuerzo motivante, al final tu cuando les das feedback y consiste en halagarlos ya que han conseguido todo lo que tú has planteado inicialmente, yo creo que tiene un potencial muy bueno (**E2 C4.1**).

No hay que abusar ni de uno ni de otro pero ambos son muy necesarios (**E2 C4.1**).

9. ¿Utilizas procesos de autoevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Ficha al final de cada trimestre, que es una rubrica aunque se da al inicio del trimestre.

Una escala descriptiva en cada una de las UDD que se da al principio de la UD y se valora al final.

10. ¿Utilizas procesos de coevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

En todas las UDD de proyectos y deportes lo realiza, en la que no usa coevaluación es la UD de Correr a ritmo. Sería una enseñanza recíproca al ir en parejas.

11. ¿Utilizas procesos de evaluación compartida? ¿Cómo lo haces? ¿Con qué instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Emi: ¿los objetivos que te planteas en cada UD son consensuados con los alumnos?

Pues es impuesto hasta sexto, donde sí compartimos algunos aspectos, yo creo que un alumno no tiene que saber qué es importante aprender en una UD de deporte y bueno si te han visto a ti en 3º y 4º haciendo énfasis en aspectos como que en ataque es necesario conservar posesión, no burlarme del compañero, aceptar la victoria y la derrota (E2-C2.3)

Emi: no solo relacionado con aspectos motrices se les puede hacer partícipes a los alumnos, también con aspectos sociales.

Sí, alguna vez hemos hecho al principio de curso un decálogo de reglas entre todos, el problema es que las sanciones que ponen ellos siempre...son del tipo quedarse sin recreo...si hace algo mal uno lo único que ven es quedarse sin recreo, cuando se podrían buscar otras medidas más formativas. (E2-C2.3)

12. ¿Cuántos alumnos tienes por grupo? ¿Influye el tamaño del grupo (muchos alumnos) en que realices un tipo de evaluación más o menos estructurada en la recogida de la información?

Entre 20-22 en 3º y 6º y los 5º han sido de 18.

Emi: ¿crees que influye el tamaño del grupo a la hora de llevar a cabo un sistema de evaluación formativo, por ejemplo si es muy grande el grupo....?

Emi: ¿seguirías haciendo una evaluación formativa aunque tuvieras 27 alumnos en vez de 18? ¿Por qué? Yo creo que sí, sin ninguna duda. Al final lo que tienes que tener son instrumentos que te ayuden a recoger información importante que sean capaces de ponerles un número.

Si a nivel social es un grupo con buen feeling vas a poder utilizar multitud de instrumentos suficientemente estructurados para recoger la información.

Emi: ¿No valorarías tanto cuánta carga de trabajo lleva sino que esa carga de trabajo se amortiza al final?

Yo creo nosotros (maestros de ef) tenemos que ir más allá que la práctica motriz, yo creo que la EF va a tener los días contados, por lo que debemos trabajar y valorar muchos otros aspectos en nuestra área.

13. ¿Crees que en otras áreas sería más sencillo llevar a cabo una evaluación más estructurada que en EF? ¿Por qué?

No se si otras asignaturas es más fácil, ya que siempre he dado EF. Mi experiencia es que la gente (maestros) confunde evaluación con calificación, y que en general pocos realizan procesos de coevaluación y de autoevaluación.

Al final, va en la figura del profesor, hay gente que prefiere dar temario y este tipo de actividades evaluativas las dejan más de lado, la nota se saca de los exámenes y dependiendo de si se porta bien, se sube o se baja algo la nota final.

La evaluación es considerada como un territorio vedado y los niños no están capacitados para participar en la evaluación. Igual también influye que piensan que calificación y evaluación es lo mismo.

14. ¿Realizas una evaluación orientada al aprendizaje, donde todo el feedback y la evaluación está orientada a que el alumnado aprenda más y haga las cosas mejor?

Yo creo que sí, pero ya no sé si lo consigo. Cuando les das la rúbrica de autoevaluación luego hay familias que comentan que les parece muy bien en que se va a poner el énfasis. *(E2-C1.1)*.

Todos estos instrumentos ya comentados creo que les hacen reflexionar y aprender a tener autonomía y responsabilidad. *(E2-C1.1)*.

Cuando ellos se valoran a sí mismos y valoran a los compañeros me parece un instrumento bueno para aprender, los alumnos interiorizan los aspectos importantes a aprender y a valorar. *(E2-C1.1)*.

Tengo una estructura de UUD similar dependiendo del contenido, por lo que los alumnos les cuesta más al inicio del curso pero después están totalmente familiarizados con el sistema de evaluación. Y si además, puedes hacerlo de manera longitudinal en el mismo colegio, cuando los alumnos llegan a 5º o 6º yo creo que si se pueden compartir

intereses con ellos. Si ellos quieren hacer combas o acrobacias va a ser mucho más motivante.

15. ¿Cómo de importante crees que es la evaluación para ti? ¿Por qué?

Del 1 al 10, sería un 9 para mí. Por un lado, curricularmente es un poco desastre, hay un gran número de términos: EA, C Ev...al final no sabes qué es cada cosa (la legislación le parece poco aclaratoria).

Tienes que tener en cuenta todo lo que marca la ley, pero todos esos elementos curriculares tienes que contextualizarlos en tu realidad educativa. Si yo no siguiera mis creencias mi evaluación no sería formativa, cogería una tablilla y simplemente pondría cruces si el alumno ha cumplido el EA o no.

Mi labor es fundamentalmente elaborar unos objetivos didácticos para cada una de las UUD que después puedan ser transmitido y aprendidos por los niños.

16. -¿Dónde has estudiado? ¿Qué tipo de formación has recibido relacionada con la evaluación? ¿Utilizas el mismo sistema de evaluación que te enseñaron? ¿Por qué?

1º Magisterio en Segovia, luego fui a León a hacer INEF y cuando estaba trabajando de interino de secundaria acabe a distancia los 2 años que me quedaban de magisterio (Salamanca).

17. ¿Qué tipo de evaluación viviste en tu formación inicial (sumativa, formativa, examen final, continua, participación alumnado en evaluación, etc.)? ¿Crees que la evaluación vivida te ha influido en la evaluación que luego tú has utilizado con tu alumnado en la escuela?

He tenido pocas experiencias relacionadas con la evaluación. Al final, cuando empecé a trabajar en secundaria reproduces lo que has visto en ti: conceptos, procedimientos y actitudes, con un instrumento específico para cada uno. (E2-C6.1).

A la larga escuchas a gente como “X”, con el GT de Segovia, los Congresos de AF cooperativa...locos y apasionados de la EF yo creo que te abre muchas puertas. (E2-C6.1).

Emi: ¿cuándo te has dado cuenta que ese tipo de evaluación no es el que tú querías?

Cuando pasé a primaria, no solo por lo que enseñas sino por lo que lees....libros de referencias de evaluación importantes.

Después de haber probado los dos sistemas de evaluación y te das cuenta cuál es mejor, yo creo que eso es un gran paso.

Toda la evaluación recibida ha sido tradicional. **Emi: ¿crees qué ha influido a que luego tu realizaras una evaluación formativa?**

Yo creo que va un poco unido a la sociedad, eramos muchos alumnos en clase y con alumnado totalmente diferente. Por ello, creo que tienes que adaptar al tiempo en el que vives, los alumnos ahora tienen otros intereses y tú tienes que adaptar tú evaluación y enseñanza (**E2 C6.2**).

Emi: ¿tú crees que tiene que haber una coherencia entre metodología y evaluación?

No sabría realizar una evaluación tradicional de un trabajo como el de combas cooperativas.

18. Si no has vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida durante tu formación inicial, ... ¿por qué luego la has desarrollado como profesor/a? ¿Cómo has llegado a ese tipo de prácticas (evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación compartida, evaluación auténtica...? ¿Qué tipo de formación permanente es la que la que te ha llevado a utilizar ese tipo de evaluación formativa (lecturas, cursos, congresos, talleres, diálogos con compañeros, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formativos en centro, etc.?)

Lecturas por mi cuenta, cuando estaba estudiando la oposición y después una vez que estás trabajando la forma de plantear la EF del GT de Segovia, te hace replantearse cosas y te abre caminos diferentes.

Durante la carrera solo hice un año en Segovia por lo que al hacer INEF, la formación recibida a nivel pedagógico tiene muchas lagunas y hace más lo que tú acabes leyendo....y en mi caso me ha influido mucho el GT de Segovia(**E2 C6.2**).

19. ¿Cuántos años tienes?

38 años.

20. ¿Cuál es tu formación inicial con la que accediste a la profesión?

Magisterio de EF.

21. ¿Tienes más formación complementaria?

Licenciado en INEF en León.

22. ¿Qué experiencias de evaluación formativa has tenido en tu formación?

Ninguna.

23. ¿Cómo te formas actualmente? ¿Qué actividades están relacionadas con la evaluación?

Leyendo por mi cuenta a autores relevantes, asistiendo a congresos como el de cooperación.

24. ¿Has tenido otras experiencias profesionales?

Estuvo trabajando 4 años en secundaria EF.

25. ¿Participas en GT o de innovación docente?

Sí, en el GT de Segovia (no sé si alguno más).

26. ¿Cuántos años llevas realizando evaluación formativa y compartida?

8 años desde que saco la plaza.

ANEXO III: ENTREVISTA 3

Emi: ¿Cuántos años llevas dando clase como maestra de EF? 20 años de maestra de EF aunque algún año suelto me dieron Primaria, pero siempre he tenido algunas horas de EF. Estuve 10 años dando todo de EF y después he dado un mínimo de 12 horas de EF.

1. ¿Qué entiendes por evaluación formativa/auténtica/sumativa?

Pues una evaluación que se centra en el proceso, en el alumno, en la persona que aprende, es un mecanismo que está siempre presente en la práctica diaria. **Emi:** ¿La diferenciarías de alguna manera de la evaluación sumativa o crees que estaría integrado? A veces tengo mis dudas...la sumativa es, como hacer algo al final de curso, del trimestre, algo como ¿vamos a ver cuánto has aprendido y la calidad de tus aprendizajes? Y tengo mis dudas si es muy diferente o no (*E3-C1*).

Cuando estas contando a un alumno cómo es su evolución, no hay un final porque siempre hay un feedback, él mejora y volvemos otra vez a hablar, él sigue mejorando, no sé si hay un fin.

Emi: a lo que me refiero, es si en tu forma de entender la evaluación formativa, además de procesual, como un proceso de aprendizaje, además hay momentos puntuales en los que haces una evaluación de los resultados de aprendizaje del alumno, que sería una evaluación sumativa. Bueno, cuando me marca la ley, en los trimestres, además lo hago como dice la ley, con una calificación. Sí, hago una evaluación sumativa al finalizar los trimestres. **Emi:** Pero, ¿en tú forma de pensar estaría dentro de una evaluación formativa? Sí, cuando terminas las UDD, cómo está el chaval, en qué punto, dónde teníamos que haber llegado y dónde está él (*E3-C1*).

Emi: ahora te entiendo mejor, dices que tu evaluación formativa si valora el proceso mucho más que el resultado, pero el resultado es una parte dentro de esa evaluación formativa. Sí, además es real, no es que solo tenga valor, es que aparece y forma parte de nuestro proceso, llega a un final y a lo mejor es un punto de partida de otra cosa. Pero sí, está dentro de la evaluación formativa (*E3-C1*).

Emi, ¿sabes qué es la evaluación auténtica? No, es la primera vez que lo oigo.

2. ¿Qué instrumentos de evaluación usas? ¿Por qué esos?

Las fichas de seguimiento grupal, los cuestionarios de autoevaluación (a veces son escritos y otros en forma de entrevistas, si son pocos alumnos, entonces si hago entrevistas con ellos), hago también (dependiendo también del nº de alumnos) informes cualitativos, al final del trimestre con el boletín de notas un pequeño narrado de su situación de cómo lo he visto y las paradas de reflexión (no es instrumento) (**E3-C5.1**).

Diario del maestro, nada estructurado lo uso como anecdotario, algo que quiero apuntar, destacar de ese grupo de alumnos, las vivencias más como maestra (**E3-C5.2**).

Los alumnos tienen un cuestionario que utilizan en cada UD (a veces al final, otras en el medio y al final, y en el inicio, en el medio y al final), lo bueno de pasarlo al inicio es que les “entras” un poco más. Por ejemplo, si ellos tienen las reglas del juego al principio de la UD pues saben en que se tienen que fijar y se centran en la mejoría de los aspectos que tú quieres. Lo utilizo como instrumento de autoevaluación al final de la UD (ese momento seguro) y a veces también al inicio y al final de la UD. **Emi: ¿en qué se basa el cuestionario?** Lo basamos en dos partes muy diferenciadas; una en aspectos propios de la UD (más motrices) y otra en aspectos más colaborativos y actitudinales (**E3-C2**).

La ficha de seguimiento grupal está estrechamente relacionada con el cuestionario anterior, utilizo los mismos ítems en el cuestionario que en las fichas de seguimiento grupal, para que tenga sentido (**E3-C5.1**).

Emi: ¿el alumno tiene algún instrumento que utilice de coevaluación? No, lo utilicé alguna vez, pero lo deje de utilizarlo (**E3-C2**).

Si son pocos alumnos también realizaba entrevistas, si en el cuestionario de autocalificación que les paso al final del trimestre existía una gran diferencia entre lo que ellos pensaban y yo, en ese caso nos entrevistábamos (eso con alumnos puntuales en grupos más grandes), si tienes pocos alumnos en ese grupo (esto lo hace solo en 6º de Primaria), entonces si lo hacía con todos los chavales, y estos han sido los años más fructíferos, donde he notado muchísimo más cambio en ellos, aunque sean 10 minutos en un recreo....y se notaban cambios de actitudes con respecto a mí. **Emi: ¿la entrevista la basabas en aspectos relacionados con tu práctica docente o con su**

práctica? Las dos cosas y en el cuestionario también, hablábamos sobre todo de ellos, pero yo luego les preguntaba sobre la UD y por mi práctica docente (*E3-C3*) y (*E3-C3.3*).

Emi: **¿Por qué utilizas estos instrumentos de evaluación en vez de otros?** Porque me funcionan, son: prácticos, útiles y fáciles de manejar.

3. ¿Utilizas la observación directa como principal forma de recogida de información para evaluar? o ¿utilizas instrumentos de evaluación más estructurados? ¿Por qué utilizas unos u otros? ¿Qué ventajas e inconvenientes piensas que tiene cada sistema?

Sí, sí, sí...**Emi:** **pero, ¿tiene eso una traducción a un instrumento de evaluación, ósea tú observas, pero porque tienes un instrumento de evaluación que te dice qué cosas tienes que observar y cómo estructurar esa información o simplemente observas?** Tengo las fichas de seguimiento, los observo a los alumnos en base a eso, salvo que pase algo extraordinario que también lo recojo (*E3-C5*)

Ventajas- no te pierdes, es más fácil llegar a dónde quieres por el camino más corto, si sabes qué criterios mirar, qué aspectos, qué conductas, cuando estás observando vas a ello sin enredarte en otros asuntos. **Emi:** **¿al alumno tú crees que le ayuda en algún sentido?** Sí, le es más fácil seguirte si él sabe cuáles son las condiciones, las reglas del juego. Pero si no dices nada, no saben en qué aspectos concretos tenían que haber trabajado (*E3-C5*).

Desventajas, si son muchos alumnos cuesta mucho trabajo recoger la información, si tienes 27-28 alumnos y las clases de 45 minutos, si además no tienes 5-10 minutos después de acabar la clase, hacerlo al final del día no va a ser fácil porque la memoria falla. Te puedes coger 5 alumnos al día, pero también es difícil no es fácil.

“EL PROBLEMA SON LAS RATIOS, CON MENOS ALUMNOS DA PARA TODO” (*E3-C5*).

4. ¿Los instrumentos de evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de E-A?

Sí, no es puntual, ni me supone un extra, es algo dentro de mi sistema. (*E3,C1.2*).

5. ¿Las actividades de evaluación son tareas aplicables a la vida real del alumno?

Sí, eso intentamos, que tenga mucha relación con su entorno. Por ejemplo, en un pueblo lo primero que hago es mirar el programa de deportes que tienen y de allí puedes sacar algunas UUDD, intentando que sean actividades que el alumno sea capaz de transferir a su vida diaria “Para que vas a hacer esquí sino vas a hacerlo” (E3,C1.2).

6. ¿Cómo y cuándo das el feedback al alumno en las tareas evaluativas anteriores?

Siempre que puedo: en las paradas de reflexión en círculo las hago a nivel general y si veo algo extraordinario, voy al grupo en cuestión y les hago a ellos la observación, pero siempre que puedo varias veces al día (E3-C4.2)

Emi: ¿cómo das el feedback durante la sesión? Si alguno lo requiere entonces sí, intento no estar muy dentro del grupo-clase porque si no, no veo a los demás. Me gusta estar fuera del grupo, apuntando lo que va pasando y en la parada de reflexión ya les cuento lo que he visto de manera general y si un grupo falla, pues me acerco a ellos (esto sería de manera puntual). (E3-C4.2)

7. ¿Cómo y cuándo das el feedback en los instrumentos de evaluación que utilizas? ¿Qué aspectos valoras en esos instrumentos?

Emi: ¿Aparte de los aspectos motrices valoras otros aspectos? Sí, la conducta se valora mucho, tengo en cuenta aspectos sociales y cognitivos, pero los emocionales no, al menos no tienen un apartado específico.

8. ¿Qué pretendes conseguir con el uso del feedback?

La mejora del aprendizaje del alumno (E3-C4.1)

9. ¿Utilizas procesos de autoevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Están estructurados con una frase cualitativa, les pongo una afirmación y ellos en una escala pues van marcando el progreso que han obtenido, yendo desde “es poco” hasta “mucho” (es poco, un poco, bastante o mucho). El cuestionario se divide en dos, una

primera parte donde los alumnos ponen cruces en cada una de las afirmaciones según la escala citada anteriormente y otra segunda parte con preguntas de respuesta abierta: ¿qué te ha gustado más/menos? ¿Qué cambiarías?

Además, también utiliza la entrevista como he explicado anteriormente.

Los cuestionarios de evaluación los hago a partir de 4º EP, para los más pequeños utilizo unos mucho más sencillos y los hago con “caritas” “dibujos” (E3-C2).

10. ¿Utilizas procesos de coevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

No hace. Lo hizo una vez en una UD de malabares una ficha en la que tenían que valorar al compañero, pero fue muy engorroso (E2-C2.2).

11. ¿Utilizas procesos de evaluación compartida? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Lo utilizo en la interacción que se produce en los feedbacks del día a día y en los cuestionarios donde se tiene en cuenta los pareceres del alumno. Por ejemplo en la autocalificación, si el alumno y yo tenemos puntos de vista diferentes se “negocia”, exponiendo cada uno sus argumentos. (E3-C2.3)

Emi: ¿Los objetivos que te propones en las UD o en el curso académico, los alumnos pueden decidir algo al respecto/cambiarlos? Sí pueden sí. Por ejemplo, en la UD de carrera continua, cuando llegan a 5º-6º se pueden negociar los días, hacer menos días si conseguimos antes el objetivo (4 sesiones de UD en vez de 7 y hacer esas 3 de otras cosas). Al final lo que busco es que sean responsables, que sepan que tienen el control de lo que se puede hacer. (E3-C2.3)

Emi: ¿Tienes algún tipo de instrumento de evaluación que registre los procesos de evaluación compartida? No, eso es más espontáneo. (E3-C2.3)

12. ¿Cuántos alumnos tienes por grupo? ¿Influye el tamaño del grupo (muchos alumnos) en que realices un tipo de evaluación más o menos estructurada en la recogida de la información?

Una ratio de 25 y unos años he tenido todos los alumnos y otros un ciclo, de 3º a 6º por ejemplo.

No, lo que influye es el maestro y que quiera o no hacerlo. **Emi: ¿por qué crees que eso pasa así aunque tú tuvieras muchos alumnos seguirías haciendo Evaluación Formativa?** Sí, la haces, aunque sabes que lo podrías haber hecho mejor, de peor calidad pero la haces igualmente. Por qué no haces la otra, pues porque no crees en ella, seguirías tus principios en cómo ves la educación.

Emi: ¿tú crees qué es más importante la idiosincrasia del maestro a la hora de llevar a cabo una evaluación u otra que realmente las dificultades que te proponga el número de alumnos en clase? Yo creo que sí, alguno de nosotros nos sale sarpullido cuando ves poner un test de condición física para medir al niño... como para hacerlo.

“El marco de racionalidad en la que se mueva el maestro hará un tipo de evaluación u otra y dará las clases de una manera u otra”. Porque no me convencía la tradicional.

Cayó en mis manos un libro de evaluación formativa de X y de allí ya me puse en contacto con él y hasta hoy (eso fue en el 2004). Así que, fundamentalmente era autodidacta, buscando en bibliografía.

Además, he realizado algunos cursos de evaluación formativa (los de Segovia hará 10 años) y luego el Grupo de Trabajo Internivelar de Segovia (*E3 C6.2*)

Emi: ¿crees que tiene que haber coherencia entre la evaluación y la metodología? Claro es fundamental, aunque las metodologías tienen todas cabidas, hay veces que es dirigida y puede tener una evaluación formativa.

13. ¿Crees que en otras áreas sería más sencillo llevar a cabo una evaluación más estructurada que en EF? ¿Por qué?

Igual, no creo que tengan más ventajas por tener más horas ya que también tienen más contenidos que dar que nosotros.

14. ¿Realizas una evaluación orientada al aprendizaje, donde todo el feedback y la evaluación está orientada a que el alumnado aprenda más y haga las cosas mejor?

Siempre, me centro más en el aprendizaje que en la enseñanza, ya que el acento son los alumnos (*E3,C1.2*).

15. ¿Cómo de importante crees que es la evaluación para ti? ¿por qué?

Es el eje central, el punto esencial de la educación, es crucial. Porque forma parte del proceso, porque está integrado en él, porque si no, no tiene sentido. Emi: ¿tú crees que la evaluación sería más importante que la metodología que utilizas? Lo pondría en el mismo rango es que es todo uno, no lo veo separado.

Yo creo que los maestros no profundizan más en una evaluación formativa porque no la conocen.

16. -¿Dónde has estudiado? ¿Qué tipo de formación has recibido relacionada con la evaluación? ¿Utilizas el mismo sistema de evaluación que te enseñaron? ¿Por qué?

Yo hice magisterio en Madrid, en la escuela Universitaria Don Bosco y luego hice Pedagogía en Málaga y los cursos de doctorado y la tesis en Málaga (*E3 C6.2*). La evaluación que he recibido es la tradicional (*E3 C6.1*).

No utilizo el mismo tipo de evaluación que he recibido porque no me funcionaba, la de poner notas, test de velocidad, resistencia o ejecución técnica y yo veía que no tenía ningún sentido para los alumnos, no les era útil, ni para mí como educadora. No veía que los alumnos aprendieran algo con el sistema de evaluación tradicional por eso empecé a cuestionármelo (*E3 C6.2*).

Con el tipo de evaluación tradicional no se cubrían mis expectativas y me interese por conocer otros sistemas empezó cuando estudié Pedagogía primero y el doctorado después.

No he recibido formación sobre evaluación formativa en mis estudios, ha sido más bien autodidacta, buscando en bibliografías y en artículos. (*E3 C6.2*)

17. ¿Qué tipo de evaluación viviste en tu formación inicial (sumativa, formativa, examen final, continua, participación alumnado en evaluación,

etc.)? **¿Crees que la evaluación vivida te ha influido en la evaluación que luego tú has utilizado con tu alumnado en la escuela?**

Evaluación tradicional. Sí, ha influido para cambiar, ya que no veía que los alumnos aprendieran.

18. Si no has vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida durante tu formación inicial... ¿Por qué luego la ha desarrollado como profesor-a? ¿Cómo has llegado a ese tipo de prácticas (evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación compartida, evaluación auténtica...)? ¿Qué tipo de formación permanente es la que te ha llevado a utilizar ese tipo de evaluación formativa (lecturas, cursos, congresos, talleres, diálogos con compañeros, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formativos en centro, etc.)?

Porque no me convencía la tradicional.

Cayó en mis manos un libro de evaluación formativa de X y de allí ya me puse en contacto con él y hasta hoy (eso fue en el 2004). Así que, fundamentalmente era autodidacta, buscando en bibliografía.

Además, he realizado algunos cursos de evaluación formativa (los de Segovia haré 10 años) y luego el Grupo de Trabajo Internivelar de Segovia. *(E3 C6.2)*.

19. ¿Cuántos años tienes?

43 años.

20. ¿cuál es tu formación inicial con la que accediste a la profesión?

Maestra de especialidad en EF.

21. ¿Tienes más formación complementaria?

Pedagogía y después el doctorado. Políticas Educativas en el estado Neoliberal, la tesis no la hice, tengo la suficiencia investigadora, era estudiar las dos racionalidades, como a partir del marco de racionalidad del maestro se construía todo lo demás.

22. ¿Qué experiencias de evaluación formativa has tenido en tu formación?

No como alumna.

23. ¿Cómo te formas actualmente? ¿Qué actividades están relacionadas con la evaluación?

Tenemos el Grupo de Trabajo de Segovia de I-A. Además, estoy suscrita a las revistas de EF y me mantienen informada.

24. ¿Has tenido otras experiencias profesionales?

No, no ha estado en escuelas deportivas ni en nada relacionado con la educación.

25. ¿Participas en GT o de innovación docente?

Participa en el GT de Segovia.

26. ¿Cuántos años llevas realizando evaluación formativa y compartida?

Llevo 20 años trabajando y durante los primeros 5 no lo hice. **Emi: ¿por qué cambiaste a los 5 años?** Coincide con los estudios de doctorado en Málaga, que es cuando conozco a X.

ANEXO IV: ENTREVISTA 4

Ha trabajado durante 12 años como especialista de EF, aunque algún también ha sido tutor, pero siempre con horas de EF.

1. ¿Qué entiendes por evaluación formativa/auténtica/sumativa?

Toda aquella evaluación que aporta aprendizajes, que sirva para que todas las personas que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, saque información y la aprovechen en su beneficio, evaluación que fomenta aprendizajes de los que pueden aprender alumnos y profesores.

El alumno por supuesto aprende y el profesor aprende para mejora su práctica docente.

Emi: ¿Ves alguna diferencia entre evaluación formativa y sumativa?

La evaluación sumativa es la que hace al final de un proceso de aprendizaje, ya no es el nombre, si no ¿para qué lo haces? Lo importante es quién la haga, tenga claro para qué lo hace y para quién. **Emi: en este caso, ¿No diferenciarías entre estos dos procesos, sino que podrían estar integrados?** Sí, mientras que quién lo haga tenga claro el fin con que lo hace.

No creo que estén reñidos, se puede hacer una evaluación sumativa al final de un proceso de aprendizaje siempre y cuando se tenga claro por qué lo haces.

Evaluación Formativa yo la entiendo como más inmediata, se está dando feedback constante.

Si un chaval me hace una prueba final, lo importante no es la puntuación de esa prueba, si no el por qué lo hago, qué ha pasado ahí, si se ha reflejado bien el trabajo de todo el curso.

¿Diferencias entre evaluación formativa y auténtica? Evaluación auténtica es un poco un símil a la formativa, pero siempre preguntándose para qué y para quién

2. ¿Qué instrumentos de evaluación usas? ¿Por qué esos?

Fichas de registro: la observación participante y esa observación la registraba los datos en fichas de observación individuales y grupales.

Un cuaderno diario del profesor en la que yo anotaba los aspectos más importantes que consideraba. Se reflejaban aspectos muy básicos de las sesiones. **Emi: ¿estaba muy o poco estructurado?** Una hoja en blanco, como una especie de diario en el que iba poniendo: esta sesión ha salido bien o nada, se ha cumplido con lo esperado.

Si sucedía alguna cosa por lo que no se hace la sesión, o hay algún conflicto.

Después se usaba esa información en la autoevaluación de la UD, con respecto a los objetivos que yo previamente les había dado, les decía: los conceptos clave de esta UD son estos, y ellos en **un cuaderno** escribían, por ejemplo:

“UD de Lanzamientos, chicos, los conceptos claves que vamos a trabajar en esta UD son...y les decía los 5-6 cosas importantes en las que nos íbamos a centrar a lo largo de la UD”. Estos aspectos los apuntaban en clase, antes de bajar al patio. El preparar y organizar la sesión en el aula daba que los niños ya salieran preparados, supieran que íbamos a hacer y no se dispersaran.

Al final de la UD se pasaba un cuestionario de autoevaluación en la que los ítems eran conceptos clave que habíamos copiado inicialmente en la UD. Ellos tenían que valorar los aprendizajes, ellos ya sabían lo que se les iba a preguntar y después de eso, hacíamos una entrevista personal.

Yo esos cuestionarios no los corregía, yo simplemente los leía y ponía si estaba de acuerdo o no estaba de acuerdo: si estaba de acuerdo ponía un tic como que estoy de acuerdo y si no estaba de acuerdo ponía una interrogación. Y ya, se los devolvía a los alumnos. Para basarme en algo, yo me basaba en la observación participante, cogía las fichas de registro y anotaba las observaciones, y en la entrevista les decía porque no estaba de acuerdo y los aspectos que tenía apuntados. Por ejemplo: el día...no hacías bien este lanzamiento o estuviste un día castigado y no pudiste participar...

Cada día al llegar al aula, ponía en la pizarra en los primeros 5-10 minutos los aspectos que íbamos a trabajar, como estructuraba la sesión y ponía las actividades que hacíamos en cada parte.

En las fichas de observación utilizaba unas observaciones muy básicas para señalar si los ítems y objetivos se iban cumpliendo y el grado de cumplimiento: escala muy básica con: muy bien, bien, regular, mal. Y si estaba conseguido o no estaba conseguido el

objetivo que nos planteábamos. **Emi:** **¿con cuántos niños hacías la entrevista cada día?** Con 4 o 5 alumnos cada día, pero como eran grupos no muy numerosos (17-18 alumnos), los conoces muy bien (estuve con ellos durante 3 años seguidos).

Ficha de seguimiento grupal, es una ficha grupal, pero de trato individual, ya que estaban todos los nombres de los alumnos, pero cada uno de ellos tenía su espacio (evaluación individualizada).

Cuestionarios de autoevaluación al finalizar cada UD. **Emi:** **¿las entrevistas cómo las organizabas?** Al principio, con los más pequeños (3º de Primaria) íbamos haciendo los cuestionarios todos a la vez, el profe leía la pregunta e iban contestando los alumnos. Conforme fue avanzando el proceso, los chicos automatizaron los cuestionarios y lo querían hacer solos. **Emi:** ¿es un cuestionario de respuesta directa? Utilizaba una escala de muy bien, bien, regular y mal y había alguna de respuesta abierta, del tipo ¿has ayudado a los compañeros a...? Si/NO y ¿por qué? En las que me interesaba que reflexionarán.

Al final de cada UD, me lo daban, se lo leía y se lo devolvía a los alumnos con ello corregido, les preguntaba si había alguna duda. Normalmente las dudas eran breves, aclaraciones de cosas que habían pasado en clase de las cuales yo ya tenía mis anotaciones. Solían ser entrevistas muy breves, ya que la mayoría de los chicos apenas mostraban inquietudes. En caso de que hubiera alguien interesado en hablar más tiempo les decía; “si alguien que quiera hablar más conmigo, mientras bajamos a la pista y los demás están calentando, te quedas a mi lado y hablamos”.

3. ¿Utilizas la observación directa como principal forma de recogida de información para evaluar? o ¿utilizas instrumentos de evaluación más estructurados? ¿Por qué utilizas unos u otros? ¿Qué ventajas e inconvenientes piensas que tiene cada sistema?

Ventajas: les sirve mucho a los chavales para sacar información, veían la EF una vez realizada este tipo de evaluación como una cosa más seria, yo les insistía a los chicos: “esto no es el recreo es clase aunque estemos en el patio”. Me ayudaron mucho en que los chavales vieran que trabajábamos aspectos concretos de EF y que no estábamos en el patio jugando a lo que nos dé la gana, en resumen, centrarles en lo importante.

Por ejemplo: Al principio de la experiencia de mi tesis había algunas clases que las perdíamos únicamente corrigiendo el cuaderno (corregíamos todos los días). Sin embargo, al final de la experiencia los alumnos ya eran capaces de corregir el cuaderno de sus compañeros sin interrupción. Utilizaba la siguiente escala: si está perfecto se pone muy bien, si hay algún pequeño error se pone un visto/bien. Los cuadernos, los chavales venían a mi mesa y yo los corregía (tardaba bastante de la sesión), cuando se va haciendo todos los días, va fluyendo y en 5 minutos se hacía. Llegaba a clase y mientras yo escribía había dos encargados que iban repartiendo los cuadernos, los alumnos sabían dónde tenían que escribir...como un nexo de unión con la sesión.

Emi: durante la sesión, ¿utilizas algún instrumento o alguna forma de dar feedback al alumno? Hacía entrevistas individuales muy rápidas o correcciones inmediatas en la pista sobre lo que están haciendo. A veces se para la actividad, se hace una pausa, se explica y seguimos.

4. ¿Los instrumentos de evaluación que utilizas están integrados dentro de los procesos de E-A?

Sí claro, porque yo no los interrumpo para nada, no son momentos aislados de la clase.

Emi: ¿tienes en cuenta aspectos diferentes a los motrices? Sí, el aspecto emocional es fundamental, estamos educando y formando personas. De ahí luego a sacar buenas notas...todo el mundo habla de notas...pero poca gente habla de aprender.

5. ¿Las actividades de evaluación son tareas aplicables a la vida real del alumno?

Sí hombre, yo creo que el aprender a justificar las cosas, ¿por qué suceden? ¿Por qué te pongo esto en tu hoja? El hecho de autoevaluarse y autocalificarse de una manera razonada y justificada les ayuda mucho. Ejemplo: No vale decir que sí, que no, no llegamos a ningún sitio, defiende una postura: Si está bien y por qué o no está bien y por qué, justifícalo a tu compañero (a la hora de corregir un cuaderno). Este tipo de cosas se pueden llevar a todos los ámbitos de su vida, la capacidad de reflexionar. **Emi: ¿y otros aspectos relacionados con la motricidad?** Un niño no se desarrolla solo motrizmente por las clases de EF sino por todo lo demás que realiza a lo largo del día.

6. ¿Cómo y cuándo das el feedback al alumno en las tareas evaluativas anteriores?

Fundamentalmente de manera oral, repetía las cosas mil veces...y los alumnos decían nos lo sabemos de memoria... a lo que decía perfecto nos lo hemos aprendido.

En la pista todo el rato; “oye chicos acordaros de los conceptos clave”, ellos eran concedores de lo que era importante y ser sistemáticos. Por ejemplo: mientras los niños hacían el aseo y aunque yo estaba presente, iba apuntando los aspectos clave de esos 4 o 5 niños. Cuando ellos ven que apuntan, se dan cuenta por ejemplo que cuando hacen un cuestionario tienen que ser sinceros, no me vale mentir...ya que el profe sabe que pasa en clase.

Un inciso: yo considero muy importante que esta experiencia que puse en marcha, es que le pedía al jefe de estudios que me dejaran una sesión larga (tenía 2h30min semanales), así la sesión de la tarde era una única sesión de 1h30min y la otra sesión se quedaba en 1h. Así en esa sesión de 1h30min daba tiempo a hacer un montón de cosas, que el jefe de estudios pusiera los horarios siendo flexible y dándonos una sesión larga ha ayudado mucho a que se llevará a cabo este sistema, ya que hay aspectos que llevan mucho tiempo y es complejo hacerlos en sesiones cortas (por ejemplo de 30 minutos).

7. ¿Cómo y cuándo das el feedback en los instrumentos de evaluación que utilizas? ¿Qué aspectos valoras en esos instrumentos?

Da el feedback cuando usa todos los instrumentos mencionados anteriormente: el cuaderno del alumno, el diario del maestro, de los cuestionarios (cuando pongo estoy de acuerdo contigo...), las entrevistas.

8. ¿Qué pretendes conseguir con el uso del feedback?

Poner la evaluación a su servicio (alumnos), para mejorar, para adquirir aprendizajes, pero sobre todo para mejorar.

9. ¿Utilizas procesos de autoevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con qué instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Aparte del cuaderno del alumno (cuestionario de autoevaluación), después el paso a la calificación la hacíamos con una ficha de autocalificación, donde ellos mismos se ponían la nota.

Al final del trimestre, cuando tenemos que pasar de dar el salto de la evaluación a la calificación, yo usaba una escala graduada, en la que ponía lo que hay que conseguir

para: aprobar, bien, notable y sobre saliente, y esa hojita con 4-6 ítems en cada uno de los grados se quedaba colgada en la corchera del aula todo el año, para cada trimestre: cumplimiento de normas, aseo y zapatillas, aspectos motrices relacionados a su edad...todo ello puesto a su lenguaje.

10. ¿Utilizas procesos de coevaluación? ¿Cómo lo haces? ¿Con qué instrumentos? ¿Por qué lo haces?

El cuaderno del alumno, es lo único que utiliza como coevaluación entre los alumnos (no siempre, se hacía de vez en cuando). Casi todos los instrumentos que realizaban eran de autoevaluación.

11. ¿Utilizas procesos de evaluación compartida? ¿Cómo lo haces? ¿Con que instrumentos? ¿Por qué lo haces?

Emi: ¿Los ítems con los que los alumnos se autocalifican los pueden decidir los alumnos? En principio los ítems los fije yo, mire la normativa y conforme a ella establecí unos ítems, sí que es verdad que, si a lo mejor hoy tuviera que volver a hacer el proceso, los ítems no los marcaría yo y daría participación a los alumnos en este punto ¿qué cosas creéis vosotros para un aprobado, bien, notable o sobresaliente?

Creo que es importante que los alumnos participen en su propia evaluación y poner entre todos los referentes evaluativos/calificativos. **Emi: parece complicado hacer eso en un centro, donde eres nuevo, sería más interesante planteárselo de manera longitudinal.** Eso es, de todas las maneras siempre ha de ser una participación “obligada” a los alumnos, donde se les guie y se pongan unas condiciones rigurosas (no puede ser sacar sobresaliente el traer el chándal todos los días). El de sobresaliente tiene que ser un chico/a que haga las cosas muy bien y eso hay que trasmitírselo a los alumnos.

Nunca ponía suspenso en la escala, es una manera indirecta de decir a los alumnos el que no llega aquí (aprobado), ya sabe lo que tiene.

Emi: ¿son restrictivos los ítems? ¿Si alguno no se cumple qué pasa? Por ejemplo: un niño de etnia gitana que no trae ropa, pero si cumple otros ítems, ¿bajaría al siguiente nivel? ¿A qué nivel bajaría?

No son especialmente restrictivos si son aspectos puntuales, depende mucho de lo restrictivo que seas. Por ejemplo, si no trae el chándal por problemas en casa no es lo mismo que si no lo trae porque no quiere...En aspectos no relacionados con la motricidad no le daría tanta importancia. Hay que tener muy en cuenta el contexto en el que te mueves para que te dé la posibilidad de ser más flexible.

12. ¿Cuántos alumnos tienes por grupo? ¿Influye el tamaño del grupo (muchos alumnos) en que realices un tipo de evaluación más o menos estructurada en la recogida de la información?

Tiene 17-18 alumnos por grupo. Sí, por poder se puede, con 25 alumnos también se puede, pero cuando la ratio es más pequeña creo que se puede mejor. **Emi: ¿por qué crees eso?** Tú trabajas mejor, puedes llegar mejor a los alumnos cuando tienes menos, más atención. **Emi: ¿tú crees que podría suponer el hecho de decantarse por un tipo de evaluación más tradicional el tener grupos de 27 alumnos en vez de 15?** No, tampoco te da para conocer a los alumnos con una evaluación tradicional,

13. ¿Crees que en otras áreas sería más sencillo llevar a cabo una evaluación más estructurada que en EF al tener más horas? ¿Por qué?

Darí a un poco lo mismo, si estructuras bien la asignatura, a poco que tengas 2-3 horas semanales de EF. Si das clase todos los días, da igual tener 15 que 30 ya que los acabas conociendo a todos, otra cosa es que tengas 1h-2h en semana y 30 alumnos que es más difícil conocerlos que si tuvieras 18 alumnos.

Emi: ¿Tú crees que es más sencillo llevar a cabo un sistema de evaluación formativo en otras áreas que en EF? No creo que sea más sencillo o no, mi experiencia es que es prácticamente igual, lo que te cambia es el contenido, los instrumentos son los mismos, yo este sistema lo he hecho en lengua y matemáticas en 1º de ESO y me ha funcionado.

Yo hacía examen, pero les decía las preguntas del examen, pero por ejemplo penalizaba mucho en mis criterios de calificación el dejar preguntas en blanco...al menos haz el esfuerzo de leértelo.

14. ¿Realizas una evaluación orientada al aprendizaje, donde todo el feedback y la evaluación está orientada a que el alumnado aprenda más y haga las cosas mejor?

Si claro, yo a pesar de que hacía examen, les decía a los alumnos que a mí lo que me importa es que aprendas a hacer las cosas, me da igual que suspendas un examen, a mí me importa que aprendas y que me lo demuestres que sabes hacerlo.

15. ¿Cómo de importante crees que es la evaluación para ti? ¿por qué?

Al principio de empezar a trabajar, parece que la evaluación era un “pegote” que iba al final, después de toda mi formación y experiencia de estos años, claro, para mí es una de las cosas más importantes, sino es la más importante. **Emi: ¿por qué ha pasado a ser una cosa como un pegote a de lo más importante?** Porque es un facilitador de aprendizajes a todas las personas involucradas en los procesos de E-A: alumnos y profesores., siendo un ciclo que no acaba nunca.

Se utiliza la evaluación para aprender y mejorar. “dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesor eres”...Santos Guerra. Es fundamental las consideraciones éticas, el ¿por qué? Y ¿para qué? Haciéndote reflexionar sobre tu evaluación.

Tu evaluación tiene que ser coherente con los demás elementos, metodología, objetivos...dando respuesta al ¿por qué? Y ¿para qué?

16. -¿Dónde has estudiado? ¿Qué tipo de formación has recibido relacionada con la evaluación? ¿Utilizas el mismo sistema de evaluación que te enseñaron? ¿Por qué?

En la escuela de Magisterio de Segovia. Toda la formación que he recibido previó a hacer magisterio ha sido una evaluación tradicional. **Emi: ¿cuándo viviste tu primera evaluación formativa?** Cuando llegue a la escuela de magisterio según con que profesores, X en este caso fue de los primeros con los que trabaje con este sistema de evaluación. No todos hacían evaluación formativa pero otros sí.

Después de Magisterio estudió pedagogía y todavía no había decidido por dónde tirar. En las oposiciones ya le denominaba evaluación formativa y que diera respuesta al ¿por qué? Y ¿para qué? No tenía muy claro esta historia, pero el primer año que empecé a trabajar, enseñando conocimiento del medio en 5º, tutoría, grupo heterogéneo que nadie quería en el cole, al inicio incidimos mucho en las normas...al hacer entrevistas es cuando me di cuenta que necesitaban hacer autoevaluación y reflexionar sobre lo que hacían (normalmente su conducta no era apropiada). Justo ese año, empecé a hacer los cursos de doctorado...y había varios uno de ellos que imparte X sobre evaluación y a

partir de ahí es cuando empecé a interesarme más por este tema...leí la tesis de X sobre evaluación formativa y cómo argumentaba el por qué hacía las cosas me llamo tanto la atención que yo también quería justificar mi práctica docente y acabe haciendo la tesis sobre este asunto “estudio de evaluación formativa y compartida en primaria”.

Me llamo mucho la atención el ver que parecía que solo había una alternativa para la obtención de una nota de una asignatura, que te lo jugaras todo a una carta, que dependiera del estado de ánimo del profesor... tú te jugabas el ganar o perder... y me dije ¡tiene que haber otra forma!

17. ¿Qué tipo de evaluación viviste en tu formación inicial (sumativa, formativa, examen final, continua, participación alumnado en evaluación, etc.)? ¿Crees que la evaluación vivida te ha influido en la evaluación que luego tú has utilizado con tu alumnado en la escuela?

Fundamentalmente tradicional hasta que llegué a Magisterio donde me encontré con profesores como X.

Ha influido pero al revés de lo habitual, en buscar algo que sea diferente a lo que conocía.

18. Si no has vivido sistemas de evaluación formativa y/o compartida durante tu formación inicial... ¿por qué luego la has desarrollado como profesor-a? ¿Cómo has llegado a ese tipo de prácticas (evaluación formativa, evaluación orientada al aprendizaje, evaluación compartida, evaluación auténtica...)? ¿Qué tipo de formación permanente es la que te ha llevado a utilizar ese tipo de evaluación formativa (lecturas, cursos, congresos, talleres, diálogos con compañeros, seminarios, grupos de trabajo, proyectos formativos en centro, etc...)?

Sí ha vivido este tipo de experiencias y lo explica en profundidad previamente.

19. ¿Cuántos años tienes?

43 años.

20. ¿Cuál es tu formación inicial con la que accediste a la profesión?

Magisterio de EF.

21. ¿Tienes más formación complementaria?

Pedagogía y doctorado con tesis sobre evaluación formativa y compartida

22. ¿Qué experiencias de evaluación formativa has tenido en tu formación?

Solo ha tenido en magisterio en alguna asignatura y ya cuando hizo los cursos de doctorado.

23. ¿Cómo te formas actualmente? ¿Qué actividades están relacionadas con la evaluación?

Leyendo bibliografía sobre la temática.

24. ¿Has tenido otras experiencias profesionales?

No, sacó la plaza rápido, los 12 años en educación física y otras especialidades.

25. ¿Participas en GT o de innovación docente?

Seminario EFyC en educación y leyendo sobre la temática.

26. ¿Cuántos años llevas realizando evaluación formativa y compartida?

12 años.

ANEXO V: ANÁLISIS DESCRIPTIVO

CUESTIONARIO

En este anexo se han analizado de manera descriptiva los diferentes ítems de las preguntas realizadas en el cuestionario base «ad hoc», denominado: “Las competencias docentes en la formación inicial del profesorado” (Palacios-Picos, López-Pastor & Fraile, 2018). Para ello se ha realizado un análisis descriptivo de los 5 bloques temáticos que congregan las 10 preguntas del cuestionario: (1) percepción de competencias docentes adquiridas; (2) percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP; (3) percepción sobre la evaluación vivida; (4) percepción sobre la calificación vivida; y, (5) grado de satisfacción con la carrera realizada. En cada bloque temático subyacen una serie de ítems que serán analizados pormenorizadamente.

1. Percepción de competencias docentes adquiridas

En el primer ítem del bloque se va estudiar si el uso de metodologías activas durante la FIP es percibido como los egresados como positivo en la adquisición de sus competencias docentes. En la tabla 1 se muestran los resultados obtenidos.

Tabla 1. Cuando han utilizado metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	7	1,4	1,4	1,4
	Poco	20	4,1	4,1	5,5
	Medianamente	114	23,2	23,3	28,8
	Mucho	223	45,4	45,5	74,3
	Muchísimo	126	25,7	25,7	100,0
	Total	490	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		491	100,0		

Una gran mayoría de agregados piensan que el uso de metodologías activas durante las asignaturas ha promovido a la adquisición de sus competencias docentes: mucho con un

45,5% y muchísimo con un 25,7%. Así, un 71,2% de los encuestados han valorado muy positivamente esta variable frente a un solo un 5,5%, que indican como nada o poco significativa la relación entre metodologías activas y competencias docentes. Por lo tanto, parece existir una relación positiva entre el uso de metodologías activas y la percepción en la adquisición de competencias docentes entre los egresados de educación física.

El segundo ítem estudiado relaciona el uso de una evaluación formativa y continua durante la FIP y la percepción de los egresados en el desarrollo de sus competencias docentes. En la tabla 2 se clasifican los datos analizados.

Tabla 2. Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te han ayudado a adquirir competencias docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	9	1,8	1,8	1,8
	Poco	31	6,3	6,4	8,2
	Medianamente	111	22,6	22,8	31,0
	Mucho	230	46,8	47,2	78,2
	Muchísimo	106	21,6	21,8	100,0
	Total	487	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		491	100,0		

Existe una gran coincidencia entre la utilización de una evaluación formativa y continua y el uso de metodologías activas en las asignaturas de la carrera, en ambos casos dirigidas a la adquisición de competencias docentes. En este caso, la mayoría de los egresados valoran con “mucho” un 47,2% y con “muchísimo” un 21,8%”. De esta manera un 69% de los encuestados tienen una opinión muy positiva hacia esta variable. En cambio, un 8,2% de los egresados está poco o nada de acuerdo con el ítem.

El tercer ítem del bloque también hace referencia a cómo es percibido el uso metodologías alternativas por los egresados, pero en este caso señalando a cómo influyen esas metodologías en su desarrollo de competencias a día de hoy, mientras desarrolla su trabajo en el aula. En la tabla 3 se muestran los datos recogidos.

Tabla 3. Cuando tus profesores utilizaron metodologías activas en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	6	1,2	1,2	1,2
	Poco	28	5,7	5,8	7,0
	Medianamente	88	17,9	18,2	25,2
	Mucho	236	48,1	48,8	74,0
	Muchísimo	126	25,7	26,0	100,0
	Total	484	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,4		
Total		491	100,0		

La percepción de los egresados sobre el uso de metodologías alternativas y el posterior desarrollo de competencias docentes en el aula es muy positivo. En el 93,1% de los casos mostraron una opinión favorable al respecto. Sin embargo, solo el 6,9% de los encuestados no creyeron que existiera ningún tipo de relación.

La respuesta de “mucho” con un 48,1% ha registrado la mayor coincidencia frente a la de “nada” con solo 1,2%. Los datos muestran una clara relación positiva en las demás opciones: “muchísimo” con un 25,7% y “medianamente” con un 17,9%. En cambio, la respuesta “poco” solo tuvo un 5,7%.

El cuarto también hace referencia a cómo perciben los egresados el uso de una evaluación formativa y continua en su desarrollo de competencias en el aula. En la tabla 4 se indica la información estudiada.

Tabla 4. Cuando tus profesores utilizaron la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que te ayudaron a desarrollar en tu práctica activa competencias docentes?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	4	,8	,8	,8
	Poco	34	6,9	7,0	7,8
	Medianamente	116	23,6	23,9	31,7
	Mucho	234	47,7	48,1	79,8
	Muchísimo	98	20,0	20,2	100,0
	Total	486	99,0	100,0	

Perdidos	Sistema	5	1,0		
Total		491	100,0		

La gran mayoría de los encuestados muestran una opinión favorable en el uso de una evaluación formativa y continua y el desarrollo de competencias docentes en el aula. Así, prácticamente un 92,2% consideran que les ha ayudado frente a solo un 7,8% que no indican una relación positiva. El dato que ha recogido un mayor número de resultados es el de “mucho” con un 47,7 y el que menos ha sido el de “nada” con un 0,9%.

El último y quinto ítem del primer bloque cuestiona si el realizar una evaluación formativa y continua durante la FIP es percibido como una ayuda para aprobar las oposiciones. En la tabla 5 se muestran los datos analizados.

Tabla 5. Cuando han utilizado la evaluación formativa y continua en las asignaturas de tu carrera ¿consideras que ello te ayudó a aprobar la oposición?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada	96	19,6	21,7	21,7
	Poco	67	13,6	15,1	36,8
	Medianamente	126	25,7	28,4	65,2
	Mucho	113	23,0	25,5	90,7
	Muchísimo	41	8,4	9,3	100,0
	Total	443	90,2	100,0	
Perdidos	Sistema	48	9,8		
Total		491	100,0		

La utilización de una evaluación formativa y continua en las asignaturas no parece ser un elemento clave que ayude a los egresados a aprobar la oposición. La respuesta de los encuestados ha sido homogénea, siendo el parámetro de “muchísimo” con un 9,3%, el único que llama la atención por su menor respaldo. En cambio, el resto de los valores se sitúan en un rango de entre 15,1% en “poco” y un 28,4% en “medianamente”.

2. Percepción de la frecuencia en la que los profesores utilizan instrumentos y procedimientos de evaluación durante su FIP

En este bloque se van a ir analizado cómo son percibidos por los egresados diferentes instrumentos y procedimientos de evaluación y calificación.

En el primer ítem se ha descrito el uso de la observación del profesor en clase a través de fichas de observación. Como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Frecuencia de uso: Observación del profesor en clase (fichas de observación)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	57	11,6	11,6	11,6
	Pocas veces	132	26,9	26,9	38,5
	Alguna vez	143	29,1	29,1	67,6
	Bastante	107	21,8	21,8	89,4
	Mucho	52	10,6	10,6	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

No hay una clara respuesta en referencia a la frecuencia en la que se usan o no las fichas de observación por el profesor en clase. La respuesta “alguna vez” con un 29,1%, es el porcentaje más alto encontrado entre las 5 respuestas posibles. De las otras opciones, “pocas veces” con un 26,9% y “bastante” con un 21,8% son las respuestas que tienen un mayor número de adeptos.

El siguiente ítem se refiere al registro de la participación en el aula del alumnado. En la tabla 7 se muestra los datos recogidos.

Tabla 7. Frecuencia de uso: El control de la participación en el aula (en grupos y debates)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	23	4,7	4,7	4,7
	Pocas veces	105	21,4	21,4	26,1
	Alguna vez	137	27,9	27,9	54,0
	Bastante	160	32,6	32,6	86,6
	Mucho	66	13,4	13,4	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

Parece que el control de la participación en el aula si es un elemento bastante utilizado, con un 32,6% en los resultados. Además, hay un 27,9% de los encuestados que opinan que se utiliza alguna vez y un 13,8% que señalan que se utiliza mucho. Por tanto, hay un total de 74,3% de los egresados que indican de la participación en el aula es controlada recurrentemente.

El tercer ítem hace referencia a los exámenes tipo test y la asiduidad con la que se lleva a cabo. En la tabla 8 se muestras los datos.

Tabla 8.Frecuencia de uso: Examen tipo test

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	11	2,2	2,2	2,2
	Pocas veces	50	10,2	10,2	12,4
	Alguna vez	90	18,3	18,3	30,8
	Bastante	139	28,3	28,3	59,1
	Mucho	201	40,9	40,9	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

El examen tipo test es un instrumento de evaluación ampliamente utilizado. Un 40,9% de los egresados piensa que se utiliza “mucho” y un 28,3% señalan que se usa en “bastantes” ocasiones. Por ello, existe un 69,2% de los resultados que indican que el uso del examen tipo test se usa frecuentemente. En cambio, solo un 2,2% de los encuestados señalan el examen tipo test se utiliza muy poco o nada, sumándoles a los que indican “pocas veces” y “alguna vez” resultan en un 30,8% de los casos.

El cuarto ítem también es referido a los exámenes, pero en este caso con el apellido de “preguntas abiertas”. Los datos están recogidos en la tabla 9.

Tabla 9. Frecuencia de uso: Examen de preguntas abiertas

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	20	4,1	4,1	4,1
	Pocas veces	64	13,0	13,1	17,2
	Alguna vez	127	25,9	26,0	43,2
	Bastante	173	35,2	35,5	78,7
	Mucho	104	21,2	21,3	100,0

	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

El examen de preguntas abiertas es un instrumento muy utilizado con un 56,8% de los encuestados señalando que se usa bastante 35,5% y mucho 21,3%. La siguiente respuesta más votada es la de alguna vez con un 26%. Por lo que solo un 17,2% de los egresados señalan que el examen de preguntas abiertas se usa muy poco o nada o pocas veces.

Continuando con los exámenes, el quinto ítem del segundo bloque hace referencia a los exámenes de preguntas cortas. En la tabla 10 se muestran los datos.

Tabla 10. Frecuencia de uso: Examen de preguntas cortas (explicaciones breves)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	12	2,4	2,5	2,5
	Pocas veces	49	10,0	10,0	12,5
	Alguna vez	133	27,1	27,3	39,8
	Bastante	203	41,3	41,6	81,4
	Mucho	91	18,5	18,6	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

Casi la mitad de los encuestados, el 41,6%, señalan que el examen de preguntas múltiples se usa “bastante”. Además, el 18,3% y el 27,3% de los encuestados indican que se usa “mucho” y “alguna vez” respectivamente. Al igual que en la pregunta anterior solo un 12,5% de las respuestas señalan que el examen de preguntas abiertas se usa muy poco o nada o pocas veces.

Las tipologías de exámenes son muy variadas y en el sexto ítem se han estudiado los exámenes de preguntas cerradas. En la tabla 11 se recogen los datos.

Tabla 11. Frecuencia de uso: Examen de preguntas cerradas (definiciones)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	49	10,0	10,0	10,0
	Pocas veces	126	25,7	25,8	35,8
	Alguna vez	141	28,7	28,8	64,6
	Bastante	120	24,4	24,5	89,2
	Mucho	53	10,8	10,8	100,0
	Total	489	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		491	100,0		

El examen de preguntas no es tan popular como las dos tipologías anteriores. Casi el 35,8% de los encuestados indican que se utilizan muy poco o pocas veces, sumados al 28,8% de los que indican que se usa alguna vez da un total de 64,6% de egresados que señalan un uso poco frecuente del examen de preguntas cerradas.

Aun dentro de los exámenes, el séptimo ítem se refiere a los exámenes escritos. En la tabla 12 se indican los datos.

Tabla 12. Exámenes escritos dejando disponer de documento

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	190	38,7	38,9	38,9
	Pocas veces	180	36,7	36,8	75,7
	Alguna vez	74	15,1	15,1	90,8
	Bastante	30	6,1	6,1	96,9
	Mucho	15	3,1	3,1	100,0
	Total	489	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		491	100,0		

Los exámenes escritos en los que se permite disponer de documentos se realizan muy poco frecuentemente. Un 75,7% de los encuestados señalan que se realiza muy poco o pocas veces, frente a un 9,2% que indican que se usa bastante o mucho. Además, un 15,1% de los encuestados indican que se usa alguna vez.

El último tipo de exámenes analizados son los “exámenes orales”. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 13.

Tabla 13. Frecuencia de uso: Exámenes orales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	210	42,8	43,0	43,0
	Pocas veces	165	33,6	33,8	76,8
	Alguna vez	65	13,2	13,3	90,2
	Bastante	32	6,5	6,6	96,7
	Mucho	16	3,3	3,3	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

El examen oral es un instrumento de evaluación que se usa en momentos excepcionales. Un 43% de los encuestados indican que se utiliza muy poco o nada y un 33,8% señalan que se usa pocas veces. Por lo que, un 76,8% de los egresados piensan que el examen oral se utiliza en contadas ocasiones.

El noveno instrumento de evaluación analizado son las “pruebas de carácter físico”. En la tabla 14 se han recogido los datos.

Tabla 14. Frecuencia de uso: Pruebas prácticas de carácter físico (ejercicios físicos, situaciones de juego,...)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	50	10,2	10,2	10,2
	Pocas veces	97	19,8	19,8	29,9
	Alguna vez	129	26,3	26,3	56,2
	Bastante	138	28,1	28,1	84,3
	Mucho	77	15,7	15,7	100,0
	Total	491	100,0	100,0	

Las pruebas de carácter físico concentran la mayoría de las respuestas entre “alguna vez” con un 26,3% y bastantes veces con un 28,1%, sumando entre ambos un 54,4%. Sin embargo, no hay una predominancia clara en las demás respuestas, siendo bastante homogéneas las proporciones obtenidas.

El décimo ítem lo conforman “los portafolios”. En la tabla 15 se han clasificado los datos.

Tabla 15. Frecuencia de uso: Portafolios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	68	13,8	13,9	13,9
	Pocas veces	88	17,9	18,0	31,8
	Alguna vez	137	27,9	28,0	59,8
	Bastante	115	23,4	23,5	83,3
	Mucho	82	16,7	16,7	100,0
	Total	490	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		491	100,0		

El portafolio es un instrumento de evaluación que se utiliza en un gran número de ocasiones, ya que un 23,5% y un 16,7% de los resultados indican que se utiliza bastante o muchas veces, sumando entre ambos un 40,2%. Además, alrededor de un 46% restante señalan que se usa alguna vez con un 28% y pocas veces con un 18%.

Los cuadernos de campo son el undécimo instrumento estudiado. En la tabla 16 se recogen los datos

Tabla 16. Frecuencia de uso: Cuadernos de campo (o fichas de sesiones prácticas)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	15	3,1	3,1	3,1
	Pocas veces	74	15,1	15,2	18,2
	Alguna vez	125	25,5	25,6	43,9
	Bastante	182	37,1	37,3	81,1
	Mucho	92	18,7	18,9	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

Los cuadernos de campo es un instrumento que se utiliza en la mayoría de las ocasiones con un 56,2%. En el que un 37,3% señalan que se usa bastante y un 18,9% indican que

se utiliza mucho. Por otro lado, solo un 18,2% de los entrevistados indican que no se utiliza o que se hace en pocas ocasiones.

Los informes o trabajos escritos son el duodécimo ítem analizado. Los datos se muestran en la tabla 17.

Tabla 17. Frecuencia de uso: Informes o trabajos escritos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	3	,6	,6	,6
	Pocas veces	27	5,5	5,5	6,1
	Alguna vez	51	10,4	10,4	16,5
	Bastante	172	35,0	35,1	51,6
	Mucho	237	48,3	48,4	100,0
	Total	490	99,8	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,2		
Total		491	100,0		

Los informes o trabajos escritos es uno de los instrumentos más probables de llevarse a cabo, hasta un 83,5% de las respuestas indican que se utiliza bastante con un 35,1% y mucho con un 48,4%. En el lado negativo, solo un 6,1% de las respuestas muestran que se utilice muy poco o nada o en pocas ocasiones, llamando la atención el porcentaje tan bajo en el apartado de muy poco o nada, con solo un 0,6% de resultados obtenidos.

Además, se han estudiado los ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales. Los datos de la misma están registrados en la tabla 18.

Tabla 18. Frecuencia de uso: Ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	41	8,4	8,4	8,4
	Pocas veces	104	21,2	21,3	29,7
	Alguna vez	152	31,0	31,1	60,9
	Bastante	137	27,9	28,1	88,9
	Mucho	54	11,0	11,1	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

Los ensayos a partir de textos escritos o materiales audiovisuales reporta unos resultados de un 39,2% en los que su probabilidad de utilización es bastante con un 28,1% y mucho con un 11,1%. Sin embargo, la probabilidad de su baja utilización es menor, pero bastante similar, con un 29,7%, en donde muy poco o nada obtiene un 8,4% y pocas veces un 21,3%. Por lo tanto, parece ser un instrumento sin una clara respuesta, estando las mayorías de las opiniones entre pocas veces, alguna vez y bastante, sumando un 80,5% de las respuestas.

Por último, en este bloque se han analizado los proyectos de aprendizaje tutorados. Los datos del mismo se presentan en la tabla 19.

Tabla 19. Frecuencia de uso: Proyectos de aprendizaje tutorados

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy poco o nada	62	12,6	12,7	12,7
	Pocas veces	128	26,1	26,2	38,9
	Alguna vez	135	27,5	27,6	66,5
	Bastante	107	21,8	21,9	88,3
	Mucho	57	11,6	11,7	100,0
	Total	489	99,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	,4		
Total		491	100,0		

Los proyectos de aprendizaje tutorados (PAT) es un instrumento de evaluación que se utiliza poco en el aula. En términos generales hasta un 66,5% de las respuestas señalan

que se usa muy poco o nada con un 12,7%, pocas veces con un 26,2% y alguna vez con un 27,6%. En el lado contrario, un 33,5% de los resultados señalan que se usa bastante con un 21,9% y mucho con un 11,7%.

3. Percepción sobre la evaluación vivida

En este bloque se va a analizar diferentes aspectos sobre la evaluación que han vivido los egresados durante FIP. Para ello, se presentan diferentes afirmaciones y los egresados muestran su grado de acuerdo con las mismas.

El primer ítem de este bloque se analiza si la interacción entre profesores y estudiantes ayuda en el proceso de evaluación. En la tabla 20 se muestran los datos recogidos.

Tabla 20. Grado de acuerdo con la afirmación: La interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	1	,2	,2	,2
	Poco de acuerdo	12	2,4	2,5	2,7
	Ni acuerdo ni desacuerdo	34	6,9	7,0	9,7
	De acuerdo	133	27,1	27,3	37,0
	Muy de acuerdo	307	62,5	63,0	100,0
	Total	487	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		491	100,0		

Prácticamente la totalidad de los egresados piensan que la interacción entre profesores y estudiantes favorece el proceso de evaluación. Los resultados al respecto son claros, un 90,3% de los encuestados señalan estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación, de los que un 63% corresponde con la respuesta de muy de acuerdo. Del total de los egresados, solo un 2,7% señalan estar nada de acuerdo o poco de acuerdo con la afirmación, siendo el valor de nada de acuerdo con un 0,2% solo señalado por una persona.

En la tabla 21 se hace referencia a si las pruebas de evaluación se avisaron con suficiente tiempo.

Tabla 21. Grado de acuerdo con la afirmación: La realización de las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	4	,8	,8	,8
	Poco de acuerdo	13	2,6	2,7	3,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	67	13,6	13,8	17,3
	De acuerdo	228	46,4	47,0	64,3
	Muy de acuerdo	173	35,2	35,7	100,0
	Total	485	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,2		
Total		491	100,0		

Existe un grado de acuerdo muy alto con respecto a que las pruebas de evaluación se anunciaron con suficiente tiempo de antelación. Un 82,7% del total de encuestados confirman la afirmación, siendo un 47% de egresados los que están de acuerdo y un 35,7% que están muy de acuerdo. Además, solo un 3,5% de los entrevistados están poco o nada de acuerdo con el enunciado, mostrando un grado de desacuerdo general muy bajo.

En la tabla 22 se muestran los datos relacionados con si las pruebas de evaluación parte de un acuerdo previo con el alumnado.

Tabla 22. Grado de acuerdo con la afirmación: Las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	103	21,0	21,1	21,1
	Poco de acuerdo	129	26,3	26,4	47,5
	Ni acuerdo ni desacuerdo	126	25,7	25,8	73,4
	De acuerdo	87	17,7	17,8	91,2
	Muy de acuerdo	43	8,8	8,8	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

La mayoría de los egresados no comparte la afirmación de que las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el alumnado. Así, un 47,5% de los encuestados señalan estar poco o nada de acuerdo y un 25,8% indicaban no estar de acuerdo ni en desacuerdo, por lo que un 73,4% de los encuestados no comparten plenamente la afirmación. Estos datos contrastan con el 26,6% que sí parecen estar de acuerdo, siendo estos una minoría.

En la tabla 23 se presenta la información relacionada con el ítem “la evaluación nos genera tensión y nerviosismo”.

Tabla 23. Grado de acuerdo con la afirmación: La recogida de información para la evaluación nos genera tensión y nerviosismo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	21	4,3	4,3	4,3
	Poco de acuerdo	60	12,2	12,3	16,6
	Ni acuerdo ni desacuerdo	151	30,8	30,9	47,5
	De acuerdo	155	31,6	31,8	79,3
	Muy de acuerdo	101	20,6	20,7	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

Algo más de la mitad de los entrevistados, con un 52,5%, señalan que la recogida de información para la evaluación les genera tensión. Por otro lado, un 30,9% no parecen tener una opinión clara al respecto, señalando que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación. Además, solo un 16,6% de los egresados indican estar poco o nada nerviosos frente a la recogida de información para la evaluación posterior.

En la tabla 24 se ha analizado si la recogida de información para su posterior evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje.

Tabla 24. Grado de acuerdo con la afirmación: La recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	34	6,9	7,0	7,0
	Poco de acuerdo	67	13,6	13,8	20,9
	Ni acuerdo ni desacuerdo	149	30,3	30,8	51,7
	De acuerdo	177	36,0	36,6	88,2
	Muy de acuerdo	57	11,6	11,8	100,0
	Total	484	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	7	1,4		
Total		491	100,0		

Un 48,4% de los encuestados están de acuerdo (con un 36,6%) o muy de acuerdo (11,8%) con respecto a si la recogida de información para la evaluación fomenta la motivación para el aprendizaje. En el lado opuesto, un 20,9% de los encuestados indican estar nada de acuerdo (7%) o poco de acuerdo (13,8%), siendo uno de los parámetros con mayor porcentaje (30,3%) la opción de “duda”, los que no están ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En la tabla 25 se registran los datos referentes a si una evaluación positiva repercute en la autoestima del alumnado.

Tabla 25. Grado de acuerdo con la afirmación: La evaluación positiva repercute en la autoestima del/a estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	1	,2	,2	,2
	Poco de acuerdo	3	,6	,6	,8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	39	7,9	8,1	8,9
	De acuerdo	172	35,0	35,6	44,5
	Muy de acuerdo	268	54,6	55,5	100,0
	Total	483	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	8	1,6		
Total		491	100,0		

Un porcentaje muy alto de los encuestados (92,1%) comparten la afirmación de que una evaluación positiva repercute favorablemente en la autoestima de los estudiantes. Sin embargo, solo un 0,8% de los encuestados están poco o nada de acuerdo y un 8,1% no se posicionan ni a favor ni en contra.

El último ítem analizado del bloque 3 se presenta en la tabla 26, en la que se analiza si conocer previamente el sistema de evaluación favorece el aprendizaje de los estudiantes.

Tabla 26. Grado de acuerdo con la afirmación: El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece nuestro proceso de aprendizaje del/a estudiante

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nada de acuerdo	7	1,4	1,5	1,5
	Poco de acuerdo	12	2,4	2,5	4,0
	Ni acuerdo ni desacuerdo	52	10,6	10,9	14,9
	De acuerdo	182	37,1	38,2	53,0
	Muy de acuerdo	224	45,6	47,0	100,0
	Total	477	97,1	100,0	
Perdidos	Sistema	14	2,9		
Total		491	100,0		

El conocer previamente el sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes es confirmado por un 85,2% de los encuestados, de los que un 38,2% están de acuerdo y un 47% indican estar muy de acuerdo. Por otro lado, solo el 4% de los egresados están poco o nada de acuerdo y un 10,9% no se posicionan ni a favor ni en contra.

4. Percepción sobre la calificación vivida

En este bloque se va a analizar diferentes aspectos sobre la calificación que han vivido los egresados durante FIP. Para ello, se presentará diferentes afirmaciones y los egresados muestran su grado de acuerdo con las mismas.

En la tabla 27 se recogen los datos referentes a si la calificación era decidida por profesor a partir de la evaluación

Tabla 27. Grado de acuerdo con la afirmación: La calificación la decidía el profesor a partir de la evaluación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	5	1,0	1,0	1,0
	Poco	11	2,2	2,3	3,3
	Medio	53	10,8	10,9	14,1
	Alto	207	42,2	42,4	56,6
	Muy alto	212	43,2	43,4	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

La mayoría de los encuestados, un 85,8%, indican que la calificación era decidida por el profesor a partir de la evaluación. De ellos, un 42,2% de las opiniones muestran un alto nivel de acuerdo y un 43,4% señalan estar muy de acuerdo con la afirmación. En el otro lado, un 3,3% están poco o nada de acuerdo y un 10,9% no se posiciona ni a favor ni en contra.

En la tabla 28 se refleja la información sobre si el alumnado se autocalificaba.

Tabla 28. Grado de acuerdo con la afirmación: El alumnado se autocalificaba (parcial o totalmente)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	124	25,3	25,4	25,4
	Poco	191	38,9	39,1	64,5
	Medio	93	18,9	19,1	83,6
	Alto	61	12,4	12,5	96,1
	Muy alto	19	3,9	3,9	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

Parece que los datos muestran que no es habitual que el alumnado se autocalifique (parcial o totalmente), ya que un 64,5% de los encuestados indican que no estar de acuerdo (con un 25,4%) o poco de acuerdo (39,1%). Además, solo un 16,4% confirman la existencia de una autocalificación del alumnado.

En la tabla 29 se presentan los datos referidos a que la calificación se hacía de manera dialogada entre profesorado y alumnado.

Tabla 29. Grado de acuerdo con la afirmación: Se calificaba de forma dialogada y consensuada, entre profesorado y alumnado (parcial o totalmente)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	191	38,9	39,2	39,2
	Poco	171	34,8	35,1	74,3
	Medio	63	12,8	12,9	87,3
	Alto	39	7,9	8,0	95,3
	Muy alto	23	4,7	4,7	100,0
	Total	487	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		491	100,0		

La calificación dialogada y consensuada parece que es muy poco utilizada en el aula, ya que solo el 12,7% egresado afirma que se esté llevando a cabo. Además, un 74,3% de los egresados indican estar poco de acuerdo (35,1%) o nada de acuerdo (39%), siendo este último parámetro el que obtuvo un mayor porcentaje.

En la tabla 30 se muestran los datos de si el alumnado se calificaba a través de la autoevaluación.

Tabla 30. Grado de acuerdo con la afirmación: Se calificaba a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	164	33,4	33,8	33,8
	Poco	171	34,8	35,3	69,1
	Medio	88	17,9	18,1	87,2
	Alto	42	8,6	8,7	95,9
	Muy alto	20	4,1	4,1	100,0
	Total	485	98,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,2		
Total		491	100,0		

Al igual que con las afirmaciones anteriores, el porcentaje de egresados que afirman que se calificaba a partir de la autoevaluación es muy bajo (12,8%). Sin embargo, el grado de desacuerdo es más representativo (69,1%), de los que un 33,8% corresponden a los que no están de acuerdo y un 35,8% a los que están poco de acuerdo.

El último ítem de este bloque se presenta en la tabla 31. En ella se registran los datos sobre si el alumnado se calificaba a través de la coevaluación entre compañeros.

Tabla 31. Grado de acuerdo con la afirmación: Se calificaba a partir de la coevaluación, entre compañeros (parcial o totalmente)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	120	24,4	24,6	24,6
	Poco	200	40,7	41,1	65,7
	Medio	102	20,8	20,9	86,7
	Alto	54	11,0	11,1	97,7
	Muy alto	11	2,2	2,3	100,0
	Total	487	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		491	100,0		

En cuanto a la calificación a partir de la coevaluación, prácticamente se calcan los datos del ítem anterior. En este caso un 65,7% de los egresados están poco o nada de acuerdo con la afirmación y en contraposición, un 13,3% de los encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo. Además, hay un 20,9% de la muestra que no está ni a favor ni en contra de la afirmación.

5. Grado de satisfacción con la carrera realizada

En el último se ha analizado el grado de satisfacción de los egresados sobre la carrera que han realizado y si recomendarían la misma a sus amigos. En la tabla 32 se presentan los datos recogidos sobre la satisfacción de los egresados sobre la carrera realizada.

Tabla 32. Cuál es su grado de satisfacción general con la carrera realizada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	2	,4	,4	,4
	1	8	1,6	1,6	2,1
	2	43	8,8	8,8	10,9
	3	49	10,0	10,1	20,9
	4	27	5,5	5,5	26,5
	5	30	6,1	6,2	32,6
	6	51	10,4	10,5	43,1
	7	114	23,2	23,4	66,5
	8	99	20,2	20,3	86,9
	9	42	8,6	8,6	95,5
	10	22	4,5	4,5	100,0
	Total	487	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,8		
Total		491	100,0		

Los egresados muestran una satisfacción general muy alta con la carrera realizando, siendo los valores de 7 y 8 los que con un 23,4% y 20,3% han obtenido un mayor número de respuestas. Además, un 73,5% de los encuestados valoran de manera satisfactoria su relación con la carrera realizada. Dentro del apartado de los suspensos, es la valoración de 3 con un 10,1% la que recoge un mayor número de respuestas, llama la atención que solo un 2,1% de la muestra haya valorado con 0 o 1 su satisfacción con respecto a la carrera.

El último ítem hace referencia a si los egresados recomendarían la carrera que han realizado a otros amigos. En la tabla 33 se recogen los datos obtenidos.

Tabla 33. Si me pidieran que recomendará a un amigo mi carrera yo le diría que lo hiciera sin pensarlo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0	12	2,4	2,5	2,5
	1	23	4,7	4,7	7,2
	2	40	8,1	8,2	15,4
	3	45	9,2	9,2	24,6
	4	33	6,7	6,8	31,4
	5	47	9,6	9,6	41,0
	6	45	9,2	9,2	50,2
	7	81	16,5	16,6	66,8
	8	67	13,6	13,7	80,5
	9	50	10,2	10,2	90,8
	10	45	9,2	9,2	100,0
	Total	488	99,4	100,0	
Perdidos	Sistema	3	,6		
Total		491	100,0		

A la hora de recomendar la realización de la misma carrera a otros amigos, los resultados no son tan abrumadores como sucedía con respecto al nivel de satisfacción, pero siguen siendo positivos. Aun así, solo el 31,1% de los egresados no recomendaría la carrera a sus amigos frente al 68,9% que sí lo haría. Además, al igual que sucedía anteriormente, las respuestas que han obtenido un mayor número de resultados son 7 y 8 con un 16,6 y un 13,7% del total de las respuestas.