

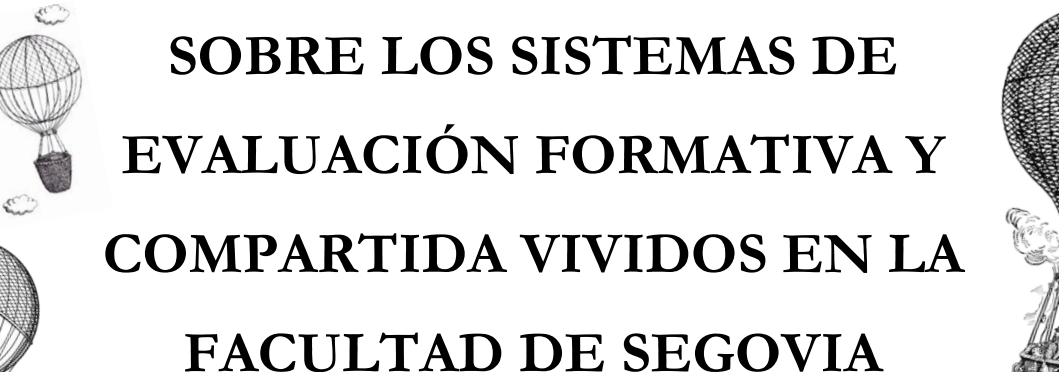


Universidad de Valladolid

Facultad de Educación de Segovia
Grado en Maestro de Educación Infantil



TRABAJO FIN DE MÁSTER



PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA VIVIDOS EN LA FACULTAD DE SEGOVIA

MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. EDUCACIÓN,
COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL, ECONOMÍA Y EMPRESA

Autora: Noelia Ayuso García

Tutor: Víctor Manuel López Pastor

Curso 2017/2018

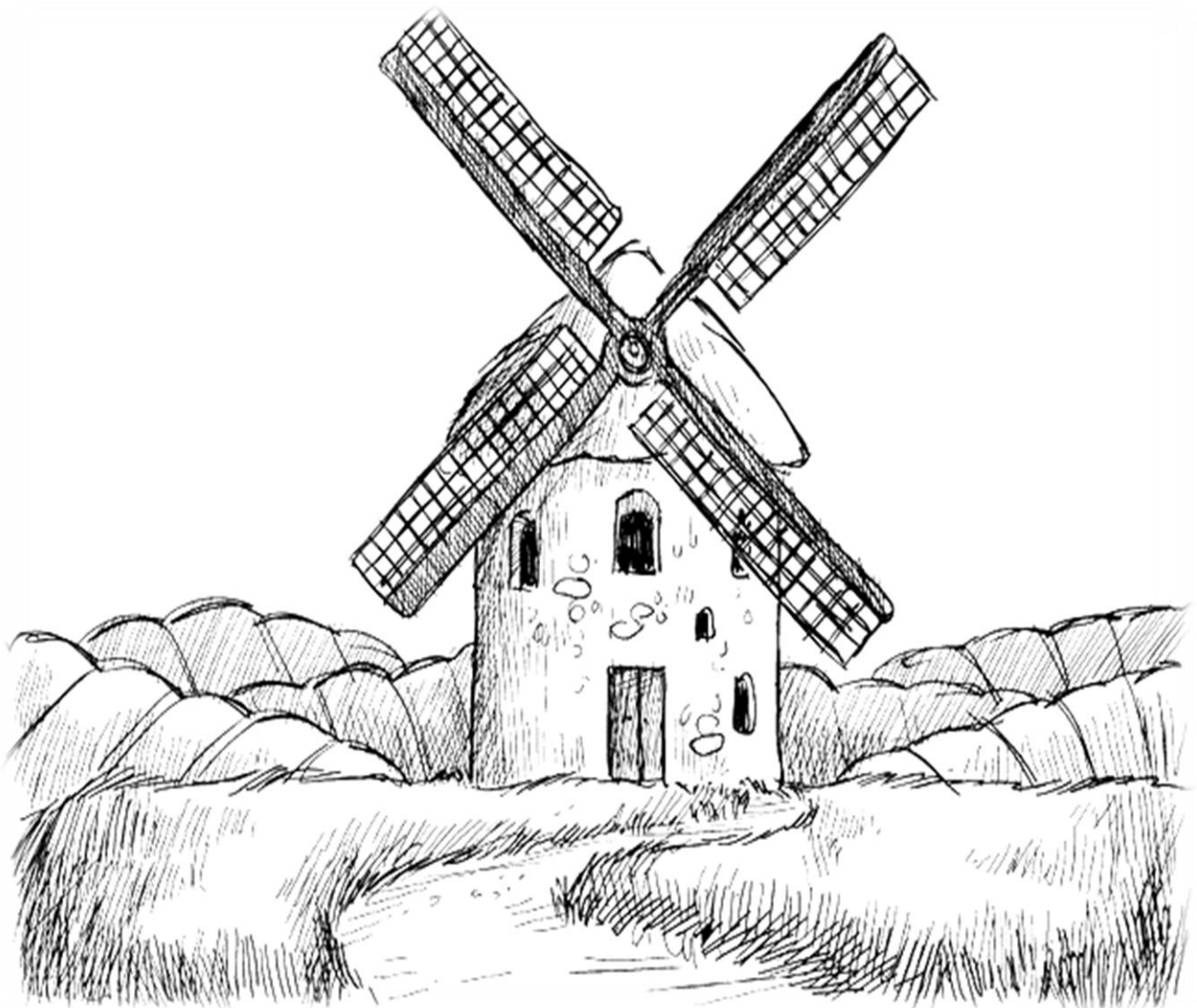
En cuanto al estilo de la redacción del Trabajo Fin de Máster me gustaría señalar que se ha tratado de emplear un lenguaje no sexista y sensible a la perspectiva de género utilizando múltiples estrategias. De esta forma, en coherencia con el valor de la igualdad de género asumida por la Universidad de Valladolid y en relación a las recomendaciones de la normativa APA (American Psychological Association) donde se propone “favorecer la economía expresiva” (APA, 2012, p. 26), todas las denominaciones que en este trabajo se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.



Todas las referencias realizadas en este trabajo están citadas bajo las normas que propone el Manual de citación APA (American Psychological Association). Las tablas y figuras que no sigan el formato de diseño marcado por esta normativa estará justificado por la información que contengan y las correlaciones entre la misma.



*En Educación soplan vientos de cambio. Hagamos
molinos de viento, no muros
(Velasco, 2015)*



AGRADECIMIENTOS

*«Cuando la vida es dulce, da las gracias y celebra. Cuando la vida es amarga, da las gracias y crece»
Shauna Niequist (2016)*

Quiero agradecer enormemente a todas aquellas personas que aunque no hayan tenido una implicación directa en este trabajo, de una forma u otra, han formado parte de este nuevo camino en el que me he aventurado: el de la investigación educativa, porque sin ellas nada de este proyecto hubiese tenido sentido. Me estoy refiriendo:

A mis padres, gracias por ser los mejores maestros, por convertirlos en ese «faro», que continuamente me ha acompañando a lo largo de todos los viajes en los que me ido embarcando, porque no ha dejado de lucir, logrando que nunca me apartara de mis sueños. Me habéis guiado y dado fuerza para hallar la belleza, disfrutando del paisaje incluso en los días grises. Por la paciencia y amor inigualable, y por vuestro apoyo incondicional.

A ti, Jesús, no hay páginas para agradecer tu infinita ayuda. Gracias por creer en mí siempre, por enseñarme a superar obstáculos aprendiendo, por tus palabras de ánimo en todo momento, por ser esa persona que no sólo me inunda de pensamientos positivos, que hace de «brújula» y me guía cuando no encuentro el camino correcto, sino que además me enseña a añadirle pasión y esfuerzo a lo que desempeño, viendo todo como una fuente de goce, crecimiento y de aprendizaje. Porque solo tú me recuerdas que nada es tan terrible, y que si algo voy a intentar, lo haga hasta el final.

A mis tíos, primos y muy en especial a mis abuelos, esos «magos» capaces de crear en mí tan grande ilusión cuando cuentan sus historias llenas de recuerdos únicos, dando lugar a un verdadero hechizo, pues producen tal mezcla de emociones, de cariño, de risas, entusiasmo que ha ido dejando en mi alma una huella para siempre. Gracias por esa energía de vida, por vuestro modo de ver el mundo y por cada una de las múltiples enseñanzas que depositáis en mi persona. Sois únicos, entrañables y no puedo estar más orgullosa de todos.

A la familia que uno elige: mis amigos, por ser únicos. Gracias por los maravillosos e inolvidables ratos que me hacéis pasar, pues en los días de duro trabajo, me han ayudado a desconectar cargándome las pilas de energía y así retomar con más fuerza. Gracias por entenderme con ese cariño y darme tantos ánimos. Y sobre todo gracias por estar ahí.

Por último, quiero agradecer a todos los profesores del máster, y principalmente a la tutorización de este trabajo, a Víctor López, por tu dedicación y capacidad de trabajo. Para mí ha sido toda una lección, con tan acertados y buenos consejos. Gracias por haberte convertido en el referente básico en lo que a la investigación de la evaluación formativa y compartida se refiere, por contagiarme de energía y fuerza, y por tu enorme experiencia y conocimientos sobre este campo, pues en mí has irradiado gran motivación por ella.

Además, gracias a esas personas, participantes de las entrevistas, que de manera desinteresada y libre habéis querido contribuir en su desarrollo. Muy agradecida por ello, ya que este proyecto es fruto de dicho trabajo colaborativo.

De corazón, gracias a TODOS.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo conocer cómo percibe el alumnado en Formación Inicial del Profesorado del Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) la aplicación de los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en algunas de las materias, centrándonos en ventajas, dificultades, grado de satisfacción y aplicabilidad a la etapa de Educación Infantil.

El diseño llevado a cabo resulta un estudio de caso con utilización de una metodología mixta. Los procedimientos de recogida son dos: (a) informes de “Buenas Prácticas” en docencia universitaria y (b) entrevistas en profundidad a egresados de GMEI de la facultad de Segovia. Los puntos de vista se recogieron desde dos perspectivas distintas; alumnos del cuarto curso del GMEI y egresados de los últimos cinco años, todos ellos pertenecientes a la Facultad de Educación de Segovia.

Se ha realizado un análisis descriptivo sobre las ventajas, los inconvenientes, la satisfacción y la transferibilidad de estos sistemas en la etapa de Infantil, y uno comparativo, respecto a la evolución de los últimos cuatro años (2013-14, 2014-15, 2015-16 y 2016-17). Los resultados indican: (1) una valoración alta de ventajas respecto al empleo de sistemas de EFyC en el desarrollo del aprendizaje, de competencias docentes, mejora de la calidad del trabajo y de la motivación de los discentes, (2) que la mayoría de inconvenientes se vinculan con las exigencias en cuanto a la implicación del alumnado, (3) un elevado grado de satisfacción, (4) una evolución considerable de la utilización de esta EFyC a lo largo de los años y (5) la posibilidad de aplicar este tipo de sistemas en la etapa de Infantil, con la explicación de una serie de experiencias reales llevadas a cabo en centros de la provincia.

Las principales conclusiones son que, a pesar de la necesidad de introducir mejoras, dichos sistema de EFyC han ido obteniendo mejores resultados, gracias a una mayor formación del docente, del trabajo y participación del alumno y de esa conexión establecida entre el mismo, el proceso de enseñanza y aprendizaje y la metodología empleada.

PALABRAS CLAVE

Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, Formación del Profesorado, Educación Infantil, Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), Investigación mixta.

ABSTRACT

The objective of this research is to know how the students perceive Initial Teacher Training of the Degree in Early Childhood Education (ITI) the application of Formative and Shared Evaluation (F&SE) systems in some of the subjects, focusing on advantages, difficulties, satisfaction and application in the stage of Early Childhood Education.

The design carried out results in a case study using a mixed methodology. The collection procedures are two: (a) Reports of "Good Practices" in university teaching and (b) In-depth interviews with GHG graduates from the Faculty of Segovia. The points of view were collected from two different perspectives; students of the fourth year of the GEI and graduates of the last five years, all of them belonging to the Faculty of Education of Segovia.

A descriptive analysis has been carried out on the advantages, disadvantages, satisfaction and transferability of these systems in the Early Childhood stage, and a comparative one, with respect to the evolution of the last four years (2013-14, 2014-15, 2015-16 and 2016-17). The results indicate: (1) a high valuation of advantages regarding the use of F&SE systems in the development of learning, of teaching competences, improvement of the quality of work and of the motivation of the students, (2) the majority of disadvantages are linked to the demands regarding the involvement of students, (3) high degree of satisfaction, (4) considerable evolution of the use of this F&SE over the years and (5) possibility of applying this type of processes in the Early Childhood stage, with the explanation of a series of real experiences carried out in centers of the province.

The main conclusions are that, in spite of the need to introduce improvements, these systems of F&SE have been obtaining better results, thanks to a greater teacher training, work and student participation and that connection established between the same, the process of teaching and learning and the methodology used.

KEYWORDS

Formative Assessment, Shared Assessment; Teacher Education, Preschool Education, , European Higher Education Area (EHEA), Mixed research.

ÍNDICE DE CONTENIDO

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. INTRODUCCIÓN	1
1.2. OBJETIVOS.....	3
1.2.1. Objeto de estudio.....	3
1.2.2. Objetivos de la investigación.....	3
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	4
1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	6
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	10
2.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN	10
2.1.1. Definición de evaluación en educación.....	10
2.1.2. Aclaración de términos: ¿evaluar sinónimo de calificar?.....	13
2.1.3. La Evaluación Formativa y Compartida	15
2.1.3.1. La Evaluación Formativa	15
2.1.3.2. La Evaluación Compartida.....	16
2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO	17
2.2.1. Relevancia de la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado	17
2.2.2. Ventajas e inconvenientes de la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado.....	20
2.2.3. Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior	22
2.2.4. Revisión de estudios sobre la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado.....	24
2.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA.....	29
2.3.1. Estudios sobre las percepciones de alumnos y egresados respecto a los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida, especialmente los del Grado de Maestro en Educación Infantil.....	29
2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	31
2.4.1. Revisión de estudios sobre Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado en Educación Infantil.....	31
2.4.2. Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado en Educación Infantil	33
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	38
3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. EL ESTUDIO DE CASO.....	38
3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS	41

3.2.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS	41
3.2.1.1. Entrevista en profundidad	43
3.2.2. Informes de “Buenas Prácticas”	48
3.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS	50
3.4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO	55
3.4.1. CREDIBILIDAD	55
3.4.2. TRANSFERIBILIDAD	56
3.4.3. DEPENDENCIA.....	57
3.4.4. CONFIRMABILIDAD	57
3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	58
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	60
4.1. RESULTADOS DE LOS INFORMES DE “BUENAS PRÁCTICAS”	60
4.1.1. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE VENTAJAS DE LA EFYC	60
4.1.2. ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE INCONVENIENTES EN LA EFYC	68
4.1.3. SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS.....	77
4.1.4. SATISFACCIÓN DEL PROFESOR.....	79
4.1.5. CARGA DE TRABAJO.....	83
4.1.6. COMPARACIÓN DE MEDIAS GLOBALES DE LOS OBJETIVOS POR CURSO.....	85
4.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS	94
CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN	112
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES	120
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	124
CAPÍTULO 8. ANEXOS	135
ANEXO I: GUIÓN FINAL DE LAS ENTREVISTAS	136
ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS	138
ANEXO III: MODELO DE INFORME DE BUENAS PRÁCTICAS UTILIZADO POR LA REFYCES DURANTE LOS CURSOS DEL ESTUDIO LLEVADOS A CABO.	153
ANEXO IV. MODELO DE CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA POR PARTE DEL ALUMNADO (HASTA 2014).	165
ANEXO V. MODELO DE CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA POR PARTE DEL ALUMNADO (A PARTIR DE 2014).....	170

ÍNDICE DE TABLAS

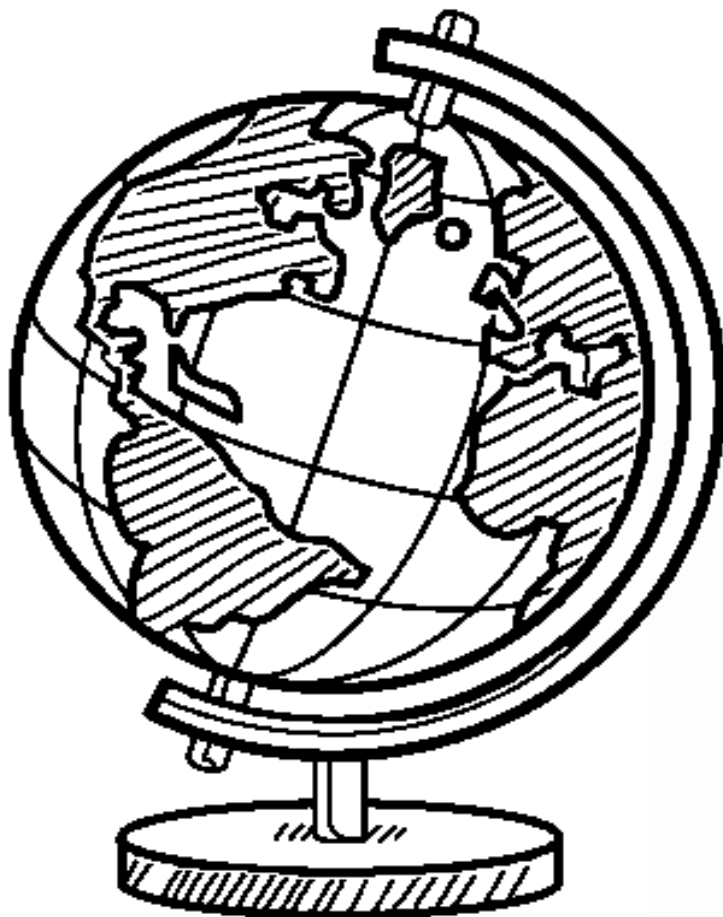
Tabla 2.1. <i>Aclaración conceptual sobre la evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017)</i>	14
Tabla 2.2. <i>Aspectos positivos y negativos de los sistemas de EFyC en FIP desde el punto de vista del profesorado y el alumnado, según el estudio de Hamodi (2014)</i>	22
Tabla 2.3. <i>Estudios sobre la EFyC en FIP</i>	25
Tabla 3.1. <i>Preguntas generales de las entrevistas semiestructuradas</i>	44
Tabla 3.2. <i>Muestra seleccionada en las entrevistas en profundidad</i>	47
Tabla 3.3. <i>Muestra de informes estudiados de los elaborados por los profesores de REFYCES por curso</i>	50
Tabla 3.4. <i>VARIABLES estudiadas del informe de Buenas Prácticas, para el objetivo de ventajas</i>	51
Tabla 3.5. <i>VARIABLES estudiadas del informe de Buenas Prácticas, para el objetivo de inconvenientes</i>	52
Tabla 3.6. <i>VARIABLES estudiadas del informe de Buenas Prácticas, para el objetivo de satisfacción de los alumnos</i>	52
Tabla 3.7. <i>VARIABLES estudiadas del informe de Buenas Prácticas, para el objetivo de satisfacción con la autovaloración del profesor</i>	52
Tabla 3.8. <i>VARIABLES estudiadas del informe de Buenas Prácticas, para el objetivo de carga de trabajo del profesor y de los alumnos</i>	53
Tabla 4.1. <i>Medias y DT de las variables estudiadas dentro de las ventajas de EFyC</i>	61
Tabla 4.2. <i>Diferencias de medias de las variables dentro de las ventajas de EFyC</i>	67
Tabla 4.3. <i>Medias y DT de las variables estudiadas dentro de los inconvenientes de EFyC</i>	69
Tabla 4.4. <i>Diferencias de medias de las variables dentro de los inconvenientes de EFyC</i>	76
Tabla 4.5. <i>Medias y DT de las variables estudiadas dentro de satisfacción de los alumnos de EFyC</i>	77
Tabla 4.6. <i>Medias y DT de las variables estudiadas dentro de satisfacción del profesor de EFyC</i>	79
Tabla 4.7. <i>Medias y DT de las características del sistema EFyC</i>	810
Tabla 4.8. <i>Frecuencias y horas medias carga de trabajo de la EFyC en el curso escolar</i>	83
Tabla 4.9. <i>Medias y DT, VENTAJAS_TOT, INCONVENIENTES_TOT y SATISFACCIÓN_TOT a lo largo de los años</i>	85
Tabla 4.10. <i>Prueba de normalidad de la variable Ventajas_total_media a lo largo de los cursos</i>	87
Tabla 4.11. <i>Prueba de homocedasticidad de la muestra con la variable a lo largo de los cursos</i>	88
Tabla 4.12. <i>Prueba no paramétrica para la variable Ventajas_total_media</i>	88
Tabla 4.13. <i>Prueba de normalidad de la variable Inconvenientes_total_media a lo largo de los cursos</i>	89
Tabla 4.14. <i>Prueba de homocedasticidad de la muestra con la variable a lo largo de los cursos</i>	910
Tabla 4.15. <i>Prueba de estudio paramétrico Prueba T para la variable Inconvenientes_total_media</i>	910
Tabla 4.16. <i>Prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para la variable Satisfacción_total_media</i>	93
Tabla 4.17. <i>Categorías y subcategorías de las entrevistas semiestructuradas</i>	94
Tabla 5.1. <i>Categorías para organizar la discusión de los datos</i>	106

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 2.1.</i> Aspectos positivos y negativos por Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015).....	20
<i>Figura 3.1.</i> Estructura del Estudio de Caso (EC) con una adaptación del Diagrama de Stake (2010). Elaboración propia.....	39
<i>Figura 3.2.</i> Tipología de los EC según Stake (2007) y Valles (2007). Elaboración propia.....	41
<i>Figura 3.3.</i> Relación entre objetivo, técnicas y herramientas del estudio. Elaboración propia.....	42
<i>Figura 3.4.</i> Universo potencial de participantes para la investigación. Elaboración propia.....	46
<i>Figura 3.5.</i> Fases del proceso de análisis de datos. Elaboración propia a partir de Diccico-Bloom y Crabtree (2006).....	54
<i>Figura 4.1.</i> Variables con media más altas en el grupo de Ventajas de la EFyC.....	63
<i>Figura 4.2.</i> Variables con valores intermedios en el grupo de Ventajas de la EFyC.....	65
<i>Figura 4.3.</i> Variables con las medias bajas en el grupo de ventajas de la EFyC.....	66
<i>Figura 4.4.</i> Variables con medias bajas en inconvenientes de la EFyC de la EFyC.....	72
<i>Figura 4.5.</i> Variables con calificaciones medio potentes en inconvenientes de EFyC.....	73
<i>Figura 4.6.</i> Variables con calificaciones poco potentes en inconvenientes de la EFyC.....	74
<i>Figura 4.7.</i> Variable Satisfacción global en relación con la experiencia por cursos.....	78
<i>Figura 4.8.</i> Variable Satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia por cursos..	78
<i>Figura 4.9.</i> Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado por cursos.....	80
<i>Figura 4.10.</i> Valoración de los profesores innovadora, efectiva, sostenible y replicable del sistema de evaluación por cursos.....	82
<i>Figura 4.11.</i> Variable: Carga de trabajo para el profesor a lo largo de los cursos.....	84
<i>Figura 4.12.</i> Variable: Diagrama de cajas de la variable Ventajas_tot_media a lo largo de los cursos.....	87
<i>Figura 4.13.</i> Variable: Diagrama de cajas de la variable Inconvenientes_tot_media a lo largo de los cursos.....	90
<i>Figura 4.14.</i> Variable: Diagrama de cajas de la variable Satisfacción_tot_media a lo largo de los cursos.....	92

CAPÍTULO 1:

INTRODUCCIÓN



CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

«Si un niño no puede aprender de la manera que enseñamos, quizás le debemos enseñar de la manera que él aprende»

Ignacio Estrada (2012)

Todos los niños tienen ilusiones, y eso es algo más que un tesoro, es una llama creativa que no se puede apagar. Por eso, es nuestra labor como docentes reavivarla, conociendo y potenciando dichas curiosidades a través de sus talentos, como decía Horace Mann (2001) “*El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo de aprender está tratando de forjar un hierro frío*”. En este apartado presentamos lo que ha supuesto dicho trabajo y la estructura que sigue. Lo hacemos con el objeto de aportar diferentes perspectivas sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida, y a modo de referencia tanto para los centros que se propongan el reto de apostar por mejorar su proceso educativo, como para aquellos docentes y/o futuros maestros que buscan orientaciones en la construcción de una verdadera escuela exitosa y enseñanza de calidad.

1.1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Máster (TFM en adelante) surge del interés por investigar acerca de la utilización de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en Educación, y está encaminado a conseguir espacios de éxito, en los que se luche contra la sombra de la simple «calificación» desde propuestas educativas de aprendizaje con carácter claramente creativo y transformador. Precisamente la Evaluación Formativa (EF) se basa en una educación constructiva, donde los aprendizajes se generan a partir de las motivaciones e ideas, definiéndose como el “proceso de evaluación cuya finalidad principal trata de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (E-A)” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 36). Además, las decisiones son consensuadas, refiriéndonos así a la Evaluación Compartida (EC), es decir, a los “procesos dialógicos que mantiene el maestro con el alumno sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar” (López-Pastor, 2011, p. 37).

De este modo, resulta de gran utilidad para los futuros docentes el empleo de este tipo de sistemas de evaluación, que puedan servir de modelo o referente en su futuro profesional, por su capacidad de llevar verdaderamente a la práctica principios como la indagación y resolución de problemas, trabajo cooperativo, autonomía o el autoconcepto. Dicha herramienta les permitirá pensar, construir y vivir la escuela de una manera más plena e innovadora; estimula el protagonismo del alumnado, su curiosidad por el conocimiento y



acerca la escuela a la realidad. En definitiva, se fomenta la capacidad crítica y reflexiva de los niños, tan importantes para el cambio en la educación. La evaluación ocupa así un lugar preeminente en el sistema escolar, entendiendo la importancia de la evaluación como factor determinante en todo el proceso educativo (Black y William, 2009).

Sin embargo, aún siendo conscientes de la existencia de un variado número de escuelas que lleva a cabo este tipo de evaluaciones, no siempre ha resultado tarea fácil conocerlas, pues son especialmente escasas las obras publicadas en las que queden recopiladas y descritas en profundidad. No obstante, un buen ejemplo y que ha sido fundamental para la elaboración de este TFM es el libro de «Buenas prácticas docentes. Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas», coordinado por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), en el que se presentan experiencias de éxito sobre EFyC llevadas a cabo en las diversas etapas educativas. Por un lado, nos ha servido de plataforma para nuestro estudio; por otro, ilustra manifiestamente la relevancia del trabajo de investigación-acción (I-A) realizado por este grupo de docentes, ya que dichas prácticas demuestran la posibilidad de desarrollar estos sistemas de evaluación en los niveles expuestos y los efectos positivos que tienen en el aprendizaje del alumnado, confiando así en que sirvan para comprender mucho mejor cómo dar este salto y que puedan resultar de utilidad a la hora de diseñar un propio sistema de EFyC, adaptado al contexto y a la realidad escolar.

Por esta razón, nos pareció un reto motivador y útil contribuir a recoger algunas percepciones del alumnado, de egresados y maestros del Grado de Educación Infantil respecto a los sistemas de EFyC que han vivido en algunas asignaturas de su carrera, como ejemplos vivos de una práctica de innovación educativa orientada a promover un modelo escolar de éxito y a lograr la participación de todos los agentes implicados en el proceso de E-A desde la confianza mutua y la igualdad.

Este trabajo resulta una investigación local, centrada en conocer mejor la labor de un grupo de alumnos y maestros del Grado de Educación Infantil que estudian, o han estudiado, en la Facultad de Educación de Segovia, en cuanto a la formación recibida y uso de estos tipos de sistemas evaluativos. Por tanto, es tema principal del estudio las opiniones, atribuciones y valoraciones que los alumnos de este Grado tengan sobre la EFyC en Formación Inicial del Profesorado (FIP).



Confiamos así en que estas páginas puedan ayudar a poner en el camino de la calidad a instituciones educativas presentes y futuras, desde el conocimiento y reconocimiento de la tarea de quienes tan voluntariosamente aceptaron relatar y compartir su recorrido y experiencia, queriendo a su vez agradecer y reconocer su fiel compromiso.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objeto de estudio

El objeto de estudio de esta investigación será analizar las perspectivas de los alumnos formados en el Grado de Maestro en Educación Infantil (GMEI) de la Facultad de Segovia respecto a los sistemas de EFyC que han vivido en algunas asignaturas de su carrera, es decir, durante su Formación Inicial del Profesorado (FIP); tanto el actual alumnado de cuarto curso como antiguas alumnas (egresadas), especialmente las que ya ejercen como maestras.

1.2.2. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación son los siguientes:

1. Explorar en qué medida el alumnado del Grado de Educación Infantil conoce el significado de los términos de “EFyC” e identificarla en los sistemas de evaluación vividos en alguna de las asignaturas que han tenido a lo largo de su carrera.
2. Conocer las ventajas experimentadas por el alumnado de FIP en torno a la aplicación de estos procesos de evaluación.
3. Averiguar los inconvenientes vividos por el alumnado de FIP en cuanto a la implementación de este tipo de evaluación y sus posibles soluciones para solventarlos en el futuro.
4. Examinar a partir de sus vivencias el grado de satisfacción con los sistemas de EFyC experimentados en algunas de las asignaturas de la universidad, en función de si estos procesos mejoran el aprendizaje y generan una formación universitaria de mayor calidad.
5. Analizar si tras la formación recibida respecto a ese tipo de evaluación en la Universidad, el actual alumnado de cuarto curso y los ya egresados se ven



capacitados para aplicar o transferir sistemas de EFyC en su futura práctica profesional, especialmente en las aulas de Educación Infantil y la importancia que considera que puede tener.

6. Estudiar si las egresadas que ejercen actualmente como maestras están aplicando de alguna manera sistemas de EFyC en su práctica profesional, y en concreto en las aulas de Infantil; así como las razones que tienen para hacerlo o para no hacerlo.

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Esta investigación nace con la intención de dar a conocer el importantísimo e imprescindible peso de la EFyC como herramienta fundamental de transformación de la práctica docente, que mejora la calidad de los procesos de E-A. Entendemos así la evaluación con un carácter formativo que nos permite observar los logros, detectar las dificultades de aprendizaje, resituar los desajustes y ayuda a mejorar el autoconocimiento. Por tanto, los principales motivos de seleccionar el tema sobre “La EFyC en la Facultad de Educación de Segovia” se encuentran estrechamente ligados tanto a factores personales como profesionales. De este modo, a continuación concretaré dichas justificaciones, dando énfasis a esos intereses que las han sustentado.

Por un lado, a nivel personal, he tenido la gran suerte de percibir en esta universidad y durante este curso 2017/2018 una beca de colaboración en iniciación a la investigación (*Resolución de 4 de agosto de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan becas de colaboración en departamentos universitarios destinadas a alumnos que vayan a finalizar los estudios de grado o de segundo ciclo o que estén cursando primer curso de másteres universitarios oficiales*) en relación a un proyecto de EFyC en FIP, muy vinculado con el objeto de estudio de este TFM.

Además, mi propia experiencia como alumna, vivenciando positivamente la EFyC en algunas materias de la carrera ha sido también detonante para dicha elección. Fue por primera vez en el año 2011/2012 cuando empecé a oír hablar de este término sobre EFyC en una de las asignaturas que iba a cursar, concretamente en “Fundamentos y didáctica de la Educación corporal infantil” (3º curso, de carácter obligatorio), y la cual se mostraba como un nuevo sistema de evaluación, que pretendía generar más aprendizaje en los alumnos y ayudar a lograr más éxito educativo en los centros. Más adelante, en el último



curso de la carrera, durante el primer cuatrimestre se impartían las asignaturas con carácter optativo de “Expresión y comunicación corporal en Educación Infantil”, “Recursos didácticos de las áreas de expresión en Educación Infantil” y “Análisis de prácticas y diseño de proyectos educativos de las áreas de expresión”, basadas todas ellas en este modelo de evaluación.

Por otro lado, entre las asignaturas que se han cursado a lo largo de este máster se encontraba la de “Investigación aplicada a la evaluación educativa” (2º cuatrimestre, de carácter optativo), la cual fue muy útil para mí y mis compañeros, ya que nos la dirigieron fundamentalmente a conocer cómo enfocar la evaluación en la realidad profesional, fomentando la propia práctica evaluativa con la implicación de todos y cada uno de nosotros. Gracias a esta experiencia sabremos cómo llevarlo a cabo en nuestras aulas junto con las familias en dicho proceso, para conseguir el avance de cada niño desde un marco de confianza e interés común.

En este sentido, considero doblemente importante el empleo y desarrollo de este tipo de sistemas de evaluación en la FIP desde las distintas materias, ya que como he podido observar con mi experiencia y la de mis compañeros, en estos sistemas los resultados mejoran los procesos de E-A y la calidad de nuestra formación, además de que pueden ser muy útiles para poder aplicarlos en las aulas con nuestros futuros alumnos. Por tanto, considero este sistema una herramienta esencial en la formación permanente y vida académica tanto de maestros como de alumnos. Como afirma Fullan (2004) “la FPI debe predicar con el ejemplo”, y es que para que un futuro docente sea capaz de poner en práctica dichos procesos de EFyC es de gran relevancia haber experimentado estos previamente durante su formación inicial.

Por otro lado, profesionalmente creo que la utilización de estos procesos de evaluación ayuda a adquirir una serie de competencias docentes para posteriormente enfrentarse a su ámbito profesional y posibilita la planificación y una mejor organización del trabajo, propiciando así un reparto equilibrado de tareas, lo cual evitará sobrecargas finales. La relevancia de la evaluación es tal que Santos Guerra (1993) citaba “Dime qué y cómo evalúas y te diré qué y cómo enseñas”. Con ello se pretende realizar un detallado análisis a fin de conocer los factores que intervienen, herramientas, técnicas del proceso y cómo condicionan el aprendizaje, para poder así aplicarla en el futuro de un modo eficaz y con criterio.



También, esta temática en la Facultad de Segovia es de gran interés, pues en ella existe una línea de investigación sobre la EFyC en la FIP, y parte del profesorado desarrolla estos sistemas de evaluación en sus asignaturas y que pertenecen a dicha Red de EFyC en Educación Superior (REFYCES).

Todas estas circunstancias mencionadas, unidas a las enormes ganas de aprender y de seguir mejorando, me animaron a adentrarme de manera más precisa en el interesante mundo de las buenas prácticas evaluativas, concretamente en lo referente a la docencia universitaria, como una necesidad de establecer cambios en el sistema de evaluación.

1.4. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Con respecto a la estructura formal del estudio, hemos seguido lo expuesto en la “Guía del Trabajo de Fin de Máster”, quedando así el TFM organizado en siete capítulos, como se muestra a continuación:

Capítulo 1: Introducción

En ella, se determina el tema principal a investigar y su importancia, los objetivos, la justificación de la temática seleccionada y la estructura del trabajo.

Capítulo 2: Marco teórico

En este punto se especifica el marco teórico, en relación a la EFyC. Se ha llevado a cabo una investigación documental mediante una minuciosa revisión bibliográfica nacional e internacional. Está organizado en cuatro apartados:

- (1) Estudiamos el término de evaluación, tema de gran importancia y fundamental en educación. Para ello, hemos elaborado una revisión teórica del concepto, y así finalizar centrándonos en el significado de la EFyC. Después, se ha abordado una explicación minuciosa de ambas concepciones, que hemos vinculado con algunas de las investigaciones más trascendentales recogidas en función de la temática; (2) recogemos los planteamientos de la EFyC desde el ámbito general en la FIP. Comenzamos así por exponer su relevancia en el desarrollo profesional docente, además de las ventajas e inconvenientes tras su aplicación a la práctica, que los diferentes autores la encuentran. Por último, se realiza una revisión de los estudios que tratan sobre la EFyC en los centros de FIP; (3); especificamos la revisión de



estudios en cuanto a las percepciones del alumnado y egresados sobre diversos tipos de evaluación educativa; (4) dedicamos un espacio importante al último epígrafe, que se centra en dichos sistemas de EFyC en el Grado de Educación Infantil, como otro de los puntos clave de la investigación, pues es la etapa en la que nos vamos a centrar. Llevaremos aquí, por tanto, un análisis de aquellas investigaciones sobre la FIP respecto a la Educación Infantil y trataremos su transferibilidad en comparación con los sistemas de evaluación tradicionales.

Capítulo 3: Metodología

En tercer lugar, se expone la metodología mixta empleada. El capítulo está organizado en cinco apartados:

- (1) Diseño de la investigación. Enmarcada dentro del paradigma interpretativo y cuyo diseño empírico se basa en un estudio de caso en relación a las percepciones del alumnado y profesorado del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Segovia.
- (2) Técnicas e instrumentos de obtención datos, referentes a las herramientas de registro de datos que se han empleado: las entrevistas en profundidad y el empleo estadístico de los datos de los informes de “Buenas Prácticas”.
- (3) Técnicas de análisis de datos. Hemos empleado técnicas de análisis de datos diferentes para cada estudio; cuantitativo y cualitativo. La herramienta utilizada para analizar los datos de las entrevistas es el programa ATLAS.ti 8.0, mientras que para el estudio de datos de los informes de “Buenas Prácticas” se ha utilizado el software cuantitativo SPSS 20.0.
- (4) Criterios de rigor científico. Explicaremos éstos siguiendo las aportaciones de Guba (2008), en referencia a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.
- (5) Cuestiones ético-metodológicas. Por último, detallaremos los criterios éticos-metodológicos regidos en la investigación, relacionados con el consentimiento informado, la confidencialidad, anonimato y la precisión en la interpretación de los datos.

Capítulo 4: Análisis de resultados

En este capítulo se recogen todos los datos conseguidos mediante la variedad de técnicas e instrumentos ya categorizados, exponiendo los resultados en dos apartados, uno para los datos de los informes de “Buenas Prácticas” y otro para las entrevistas realizadas a alumnos y egresados.



Capítulo 5: Discusión

Se elabora una discusión sobre los resultados expuestos, interpretando las singularidades de las aportaciones de los datos recogidos por el propio investigador, con la finalidad de que la discusión sea amplia y se puedan obtener las conclusiones de los objetivos planteados.

Capítulo 6: Conclusiones

Este capítulo, está compuesto por las consideraciones finales y conclusiones, las cuales responden a los objetivos de partida. Estos aspectos son clave en cualquier estudio, ya que justifican la razón de realizarlo. Además, en este apartado se muestran las limitaciones encontradas, las posibles líneas que podrían generarse tras el proyecto y que prometen una continuidad del dicho trabajo y las soluciones para futuras investigaciones.

Capítulo 6: Referencias bibliográficas

En este capítulo se adjunta la bibliografía que se ha utilizado a lo largo del desarrollo del TFM; libros, revistas, artículos, blogs, páginas web, etc.

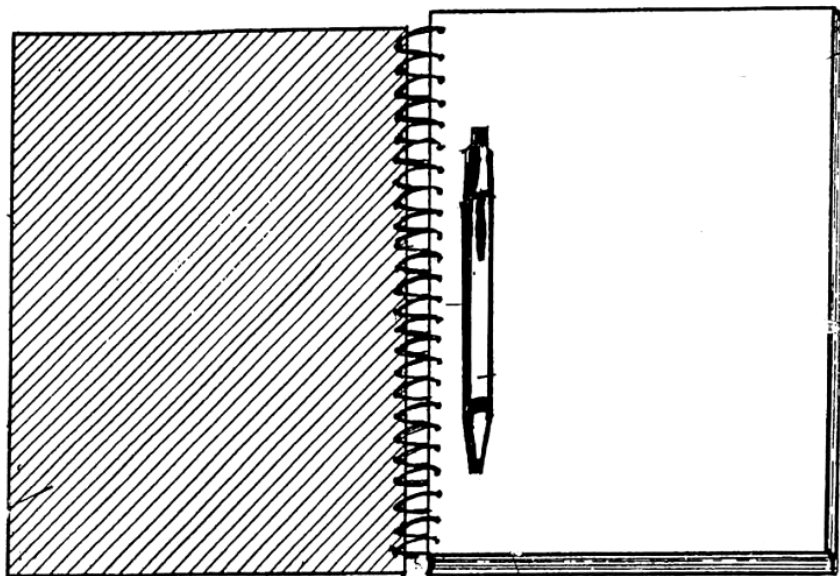
Capítulo 7: Anexos

Finalmente, se completa el TFM con un apartado de apéndices, donde se incluye aquella documentación complementaria para la realización del proyecto; por ejemplo: el guión empleado para las entrevista, la transcripción completa de las mismas a alumnas del último año de carrera y exalumnos de los últimos cinco años, etc.



CAPÍTULO 2:

MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

Necesitamos aprender de y con la evaluación. La evaluación actúa entonces al servicio del conocimiento y del aprendizaje, y al servicio de los intereses formativos a los que esencialmente debe servir»

(Álvarez, 2001, p.12)

En este capítulo se realiza una revisión del estado de la cuestión respecto a la propia investigación educativa. Para construirlo, el primer paso propuesto, de cara a organizar el contenido de esta fundamentación teórica y antecedentes encontrados, ha sido el de cimentar las bases sobre la temática del estudio, dividiendo dicho capítulo en cuatro apartados. El primero de ellos, dedicado a la EFyC en Educación. El segundo, sobre la EFyC en los centros encargados de la formación inicial del profesorado (FIP) de la actualidad. En el tercer epígrafe se aborda un pequeño análisis de las percepciones de alumnos y egresados sobre los distintos tipos de evaluación del aprendizaje. Finalmente, en el último se concreta la EFyC en el Grado de Educación Infantil. En definitiva, el marco teórico es el reflejo de las investigaciones llevadas a cabo sobre la temática en cuestión.

2.1. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN

2.1.1. Definición de evaluación en educación

La evaluación es, sin lugar a dudas, la piedra angular de este estudio y, por ende, consideramos que ha de ser el término al que debemos dedicar los primeros párrafos. De acuerdo con López-Pastor, Herranz y Mínguez (2018, p. 325): “La evaluación es un aspecto clave en Educación, estrechamente relacionado con el resto de elementos curriculares (objetivos, contenidos, metodología, etc.). También, suele ser un buen reflejo de los planteamientos educativos del profesorado y de la metodología didáctica que se utiliza”. Siguiendo a Perrenoud (2004, p.27), el éxito de una metodología de enseñanza y de los resultados logrados por los alumnos se basa no tanto en la manera como se dan a conocer los nuevos conocimientos, sino en la evaluación, entendida como conjunto de actividades que permiten identificar errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas.



De ahí que no debamos olvidar que esta definición cobra todo su sentido por cuanto nos devuelve una información que nos permite retroalimentar y/o modificar nuestra propia práctica. Observamos que a lo largo de los últimos años este concepto ha evolucionado, añadiendo determinadas características importantes. En este sentido, López-Pastor (2009, p. 35) afirma que “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar [...] sirve para que el alumnado aprenda más y/o corrija sus errores y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor”.

Es por ello que hoy en día el tema de la evaluación se sigue mostrando como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza y aprendizaje: una actual medida llamada a mejorar la calidad del sistema educativo de manera más directa, y con ello, la práctica docente y la teoría que la sustenta.

Como bien expresa Santos Guerra (2014), es importante evaluar para aprender. La evaluación influye de modo significativo en qué y cómo aprende el alumno, ya que el sistema de evaluación empleado condiciona el aprendizaje de los alumnos, siendo éstos quienes guían su propio proceso de aprendizaje y empeño en relación a lo que el docente requiera y puntúe en la evaluación o calificación llevada a cabo. De igual forma, Sanmartí (2007) define la evaluación como el motor del aprendizaje, pues de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende. Por su parte, la finalidad principal de la evaluación es la regulación de la enseñanza, el aprendizaje, las dificultades y los errores del alumnado y el propio proceso de la enseñanza. Ciertamente es que el error es útil para regular el aprendizaje, pero más importante es aprender a autoevaluarse, aportando los instrumentos y criterios necesarios tanto para comprender sus errores y superarlos, como para reconocer los éxitos. Como asegura Rosales (2014, p. 75), la evaluación es un importante instrumento de autorregulación y perfeccionamiento y, factor esencial para el desarrollo de la capacidad del aprendizaje autónomo y responsable del alumno, constituyendo asimismo una competencia profesional del docente, sin la cual difícilmente se comprende cómo puede desempeñar eficazmente el resto de tareas.

Desde otras perspectivas, la evaluación presenta no sólo una función acreditativa, al garantizar la adquisición de conocimientos, sino otras dos utilidades como son la función formativa, formadora e innovadora (García de la Torre, Pérez y Herrero, 2017). Por tanto, a continuación detallamos estas cuatro, realizando referencias de cómo lo entienden algunos autores destacados:



(1) **Función acreditativa.** Álvarez (2000, p.12) concibe la evaluación como un objeto de aprendizaje, señalando que “en el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento”.

(2) **Función formativa.** Otros autores como Andrés et al. (2005, p. 36) daban un paso más allá recogiendo ésta como herramienta de carácter formativo, comunicando al alumno de sus fortalezas, debilidades y su adecuación a la hora de comprender y aprender, ya que forma parte de proceso de aprendizaje en la medida en que reúne, recoge y analiza datos significativos que permiten enderezar, mejorar u optimizar los rendimientos escolares entendidos no sólo como informaciones, sino también como procedimientos y actitudes.

(3) **Función formadora.** Ésta informa al docente de la calidad de su enseñanza y del éxito de sus decisiones al presentar y ejemplificar los conceptos impartidos. No obstante, la evaluación formadora constituye además una nueva visión en la cual el protagonismo lo ejerce el alumno, quien debe hacerse responsable de identificar sus aciertos y debilidades, e igualmente buscar alternativas que le permitan avanzar en sus logros (Colmenares, 2008). En este sentido, Sanmartí, Jorba e Ibáñez (2002), afirman que la evaluación formadora “pretende formar al alumno en sus procesos de pensamiento y de aprendizaje ayudándole a construir su propio sistema personal de aprendizaje” (p.303)

(4) **Función innovadora.** Castro (1996) se refiere a esta función como aquella que tiene que ver con el desarrollo del alumno, la posibilidad de abrir un espacio para propiciar la duda constante, necesidad de verificar las propias respuestas, estimular el pensamiento crítico, y que incluye novedosos procedimientos y prácticas de evaluación por pares, coevaluación y autoevaluación, diferentes formas de percibir la evaluación entre el alumnado y entre estos y los profesores, o entre los profesores mismos. Ésta además, trata cuestiones sobre los niveles de exigencia, coherencia curricular y el grado de interdisciplinariedad que ostenta el centro educativo.

Una vez que hemos definido el concepto de evaluación y hemos realizado referencias de cómo lo entienden algunos autores principales, nos vamos a centrar en aclarar los conceptos clave relacionados con los procesos de EFyC.



2.1.2. Aclaración de términos: ¿evaluar sinónimo de calificar?

Haciendo referencia a la variedad de procesos de evaluación educativa llevados a cabo en la práctica real, somos conscientes del gran número de experiencias, actividades...en relación a este campo concreto. Algunos de estos proyectos existentes los podemos encontrar en Álvarez-Méndez (2000, 2003), Ballester et al. (2000), Salinas (2002) o en la obra más reciente y completa de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), resultando los procedimientos más comunes la evaluación formativa, la evaluación compartida, la autoevaluación, la coevaluación, la autocalificación y la calificación dialogada. Sin embargo, es cierto que en nuestras instituciones; escuelas, universidades..., las propuestas son aún inferiores en comparación con otros países, donde si se pueden hallar importantes prácticas vinculadas a este tipo de sistemas.

Estos nuevos planteamientos chocan con el método tradicional de evaluación, únicamente realizado por y para el docente y cuyo fin es sumativo y calificador (López-Pastor, 2009, p. 32). De ahí, que uno de los desafíos primordiales de España sea el de pasar de los modelos convencionales, centrados en la evaluación-calificación, a sistemas de EFyC, donde el fin principal es la consecución y mejora de los aprendizajes (López-Pastor, 2013; López-Pastor et al., 2013), pasando de la pura calificación a la búsqueda de informaciones adicionales sobre el proceso del mismo (Buscà et al, 2010, p. 138).

La evaluación resulta así una cuestión compleja y, por tanto, una importante asignatura pendiente en lo que a nuestro sistema educativo se refiere. Y es que todavía con frecuencia, la propia administración, maestros, alumnos, familias... identifican la evaluación con un instrumento que valora el grado de obtención de los estudiantes en relación a unos objetivos previstos, poniendo énfasis en ésta como herramienta calificadora, centrada en exámenes (García de la Torre, Pérez y Herrero, 2017). Hace 12 años, todavía predominaba el término de evaluación como sinónimo de calificación (López-Pastor 2006, p. 102), pese a que evaluar y calificar no hace referencia a la misma práctica, constituyendo dos procesos claramente diferentes, pues podemos evaluar sin la necesidad de fijar unas notas. Hoy en día, este concepto está evolucionado con artículos como el que ha publicado recientemente Fernández Gálvez (2017) o el de Vergara (2014), donde cada vez más se explica claramente que evaluar no es lo mismo que calificar.



Tabla 2.1

Aclaración conceptual sobre la evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017)

Concepto en español e inglés	Definición
Autoevaluación (<i>Self-assessment</i>)	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.
Coevaluación o Evaluación entre iguales (<i>Peer-assessment</i>)	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 lo que cada individuo ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo).
Evaluación compartida (<i>Shared assessment; collaborative assessment; cooperative assessment</i>)	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.
Autocalificación (<i>Self-mark</i>)	Proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, normalmente tras un proceso previo en que el profesor acuerda con el alumnado los criterios de calificación.
Calificación dialogada (<i>Dialogic mark</i>)	Proceso por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, en base a los criterios de calificación previamente establecidos. Puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.
Evaluación formativa (<i>Formative Assessment</i>)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza aprendizaje que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico.
Evaluación para el aprendizaje (<i>Assessment for learning</i>)	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 como sinónimo del término “evaluación formativa”.
Evaluación orientada al aprendizaje (<i>Learning-oriented assessment</i>)	Hace referencia al desarrollo de capacidades de autorregulación del propio aprendizaje y del aprendizaje a lo largo de la vida. Para ciertos autores está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluación auténtica.
Evaluación formadora (<i>Evaluation formative</i>)	Promueve la autoreflexión y el control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas de carácter regulador.
Evaluación auténtica (<i>Authentic assessment</i>)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicadas 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. Le da importancia a la participación del alumno en los procesos de evaluación



<p>Evaluación integrada <i>(Integrated assessment)</i></p>	<p>Defiende que los sistemas y procesos de evaluación deben estar integrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando una parte lógica del mismo, no un simple apéndice final con la única pretensión de calificar. Entiende que las propias actividades de aprendizaje deberían formar parte de los procesos de evaluación, sin necesidad de realizar tantos exámenes o pruebas como suele ser habitual actualmente. Algunos autores entienden que la evaluación integrada también debe suponer la integración del alumnado en los procesos de evaluación que se llevan a cabo en el aula.</p>
<p>Evaluación alternativa <i>(Alternative assessment)</i></p>	<p>Técnicas y métodos de evaluación 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.</p>

No obstante, el haber vivenciado durante años un mismo sistema de evaluación hace difícil romper con ello; pero si queremos evolucionar hacia una cultura de evaluación enfocada en el aprendizaje del alumno y en la mejora constante, hemos de desarrollar estos procesos más democráticos en las aulas, obteniendo así una intervención más lógica y coherente. De esta forma, a modo de síntesis, se incluye la tabla 2.1 tomada de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en la que se presentan los diferentes términos más empleados en el campo de la evaluación y sus definiciones correspondientes, pues en ocasiones dan lugar a confusión.

2.1.3. La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC)

La temática del TFM parte de la Evaluación Formativa y Compartida, orientada ésta a mejorar los aprendizajes del alumnado, así como el propio proceso de aprendizaje, en busca de una mayor calidad y protagonismo del estudiante (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 145).

El término de Evaluación Formativa y Compartida está compuesto por dos tipos de evaluación distintas: la evaluación formativa y la evaluación compartida; siendo éstas complementarias, lo que al unirse constituyen un proceso más completo, más beneficioso, más eficaz y por tanto, mucho más razonable. Por ello, para definirlo de un modo claro vamos a tratar cada una de las realidades que lo integran por separado.

2.1.3.1. La Evaluación Formativa (EF)

La diversidad de conceptos en relación a este término ha sido enorme, incluso a veces refiriéndose a ella con expresiones diferentes, siendo algunos los expuestos ya en la tabla 2.1: “evaluación alternativa, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, evaluación formadora.” (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017, p. 40, 41, 45).



La evaluación formativa hace referencia a “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (Pérez, Julián y López-Pastor, 2009, p. 35). En la misma línea, Brown y Pickford (2013, p. 24) la definen como el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el fin de reforzarlo durante el propio proceso.

Un componente característico, sin el cual no se consideraría formativa, es el *feedback* o retroalimentación, que consiste en ofrecer información al alumnado sobre lo realizado y sugerencias de mejora. La Red de Evaluación Formativa y Compartida (REFYCE) ya tenía en cuenta este aspecto al añadir que la evaluación formativa sirve precisamente para que el alumno aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesor aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente), López-Pastor, Herranz y Mínguez (2018, p.328). Por otro lado, James (2013, p.12) la entiende como una “técnica potencialmente transformadora de enseñanza, y alude a ella como evaluación trans-formadora”. Hace así mención a su carácter innovador y su cualidad de mejorar todos los elementos que intervienen en el proceso, por lo que empleada adecuadamente aporta grandes beneficios, tanto para el profesorado como para el alumnado.

En definitiva, consideramos que la evaluación formativa debe servir para propiciar mejoras en tres sentidos: (1) en el proceso de aprendizaje del alumnado, (2) en la propia práctica docente diaria y (3) en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, el cual llevemos a cabo en las aulas con nuestros escolares (López-Pastor, 2006). Por tanto, lograremos un aprendizaje permanente, consciente, reflexivo y significativo (Knight, 2005, p. 152).

2.1.3.2. La Evaluación Compartida (EC)

Somos conscientes de lo importante que es la implicación del alumnado en la evaluación. Gran cantidad de investigaciones defienden esta necesidad, dados los múltiples beneficios que conlleva, especialmente en la consecución y progreso de los aprendizajes. Algunas de sus principales ventajas son (López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)): (1) mejora el aprendizaje, (2) desarrolla una mayor autonomía personal y autorregulación, (3) desarrolla la capacidad de análisis crítico y autocrítica, (4) fomenta la responsabilidad y (5) propicia un mejor clima de aula.

Pero, ¿cómo de lógica resulta la evaluación si sólo es el maestro quien forma parte de ese proceso de análisis, reflexión y conocimiento continuo? Personalmente, consideramos que



no lo suficiente. Por eso, siguiendo las aportaciones de López-Pastor (2005b); López-Pastor, González y Barba (2006); López-Pastor et al. (2007) y Pérez-Pueyo et al. (2009, p.35-37) nos referimos a la evaluación compartida como aquella en la que se implica al alumnado en la evaluación, siendo fundamental durante este procedimiento el diálogo y la toma de decisiones conjunta entre el docente y el discente, y añaden que se puede tratar de diálogos individuales o grupales. En este sentido, Santos (2014, p.14) asegura que “cuánta más participación tengan los evaluados en el proceso de evaluación, más potencialidades formativas tendrá ésta”. Es precisamente, desde esta concepción de evaluación, en la que el alumno presenta un papel central y de protagonista absoluto (Dochy et al., 1999, p. 16), de donde parte el verdadero concepto de evaluación compartida. También Bretones (2008, p. 182) hace referencia a esto “la evaluación orientada a mejorar los aprendizajes del alumnado, así como el propio proceso de aprendizaje, en busca de una mayor calidad y protagonismo del estudiante”.

Compartir la evaluación y emplear un diálogo igualitario y constante supone un modelo más democrático (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001). En este sentido, Hamodi, López y López-Pastor (2014) defienden “cuando un profesor impone su criterio amenazando con el suspenso, encierra a su alumnado dentro de los muros de lo establecido como correcto por la autoridad, provocando que no se aprenda (ni por parte del profesorado ni del alumnado) al repetir lo que ya se sabe o se cree saber, pero mediante el dialogo igualitario, ambos aprenden”.

2.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO (FIP)

2.2.1. Relevancia de la Evaluación Formativa y Compartida en Formación Inicial del Profesorado

La evaluación influye constantemente en la vida y futuro profesional del estudiante, le califica en el título o materia que curse (Biggs, 2005), le informa de lo competente que es en eso para lo que se está formando y comunica a docentes y educandos sobre cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando (Boud y FalchiKov, 2007; Brown y Race, 2003; Navaridas, 2002). Por tanto, a nadie le cabe duda de lo esencial que resulta la evaluación, constituyendo un aspecto clave en todos los niveles educativos y, por tanto, también primordial en la FIP, de la que nos vamos a ocupar a continuación.



Hace una década, Barnet (2007) consideraba que la universidad se había visto envuelta en la necesidad de potenciar importantes modificaciones, no centrándose únicamente en la adquisición de competencias y conocimientos, sino también en la de cualidades humanas, adaptadas a las necesidades de los tiempos. Nosotros, sin embargo, consideramos que todo ello se ha debido principalmente al proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), que han experimentado las universidades españolas. Estos cambios dan paso actualmente a una gran diversidad de prácticas en lo referente a la evaluación y calificación, “tienen que afrontar el reto de pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación; se trataría de situar la evaluación al servicio de los aprendizajes” (Palacios y López-Pastor, 2013), y entre ellas a la Evaluación Formativa y Compartida.

En este sentido, López-Pastor (2006, p.96) consideraba que el proceso de convergencia hacia el EEES implicaba ciertos cambios en relación a la forma de entender y de practicar la evaluación en docencia universitaria:

- ✓ Dotar de más relevancia y destinar más tiempo y esfuerzo a la evaluación formativa y compartida frente a la final y sumativa.
- ✓ Evaluar el proceso, no sólo el producto final.
- ✓ Evaluar los aprendizajes y competencias planificadas y no únicamente los valorables a través de exámenes.
- ✓ Que la evaluación se dirija a mejorar los aprendizajes y los procesos, no como control final.

La evaluación ha estado relacionada fundamentalmente con un tratamiento aislado, vinculado a la realización de esa prueba o examen final de carácter memorístico, ponderándola mayoritariamente en la calificación (Palacios y López-Pastor, 2013). Además, en pocas ocasiones se facilitaban los criterios utilizados para la calificación de dicha prueba. Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez (2013) establecen que, aunque los profesores piensan que su labor ha evolucionado y mejorado en relación al ámbito formativo, el alumnado y los egresados consideran que, en realidad, la evaluación se acerca más a los enfoques sumativos y finales (Hortigüela, Pérez y Abella, 2015, p. 83).



Desde la creación de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria, y tras una década investigando en torno a la evaluación formativa, algunos estudios demuestran la mayor implicación del alumnado en el aprendizaje que supone realizar estos sistemas de evaluación (Buscá, Rivera y Trigueros, 2012; Lorente y Kirk, 2013; Palacios y López-Pastor, 2013). En esta línea autores como López-Pastor, Castejón y Pérez-Pueyo (2012) reflejan la valoración positiva que presenta el alumno en prácticas como la coevaluación y corrección de exámenes, comparando la calificación de estos con la otorgada por el profesor.

De ahí la relevancia que presenta la utilización de sistemas de EFyC en FIP (Bain, 2005; FalchiKov, 2005; López-Pastor, 2008). Y es que desarrollar una propuesta de enseñanza-aprendizaje dirigida al fomento de competencias (personales y profesionales), a la adquisición y mejora de un mejor aprendizaje y centrada en el alumno, donde éste es participe activo de su propio proceso de aprendizaje, es responder a las directrices que se instauran en dicho proceso de convergencia hacia el EEES. También, el empleo de estas prácticas de evaluación democráticas implica una opción efectiva, facilitando el avance de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje coherentes y en la ayuda que proporciona al profesorado y al alumnado a implicarse en procesos dialógicos.

Otros de los aspectos positivos detectados al implementar sistemas de EFyC en FIP son los mencionados en el artículo de Lorente-Catalán, López-Pastor y Kirk (2018): (1) la promoción de una mejor comprensión de las calificaciones, (2) el notable impacto que posee en las habilidades de pensamiento crítico (Fitzpatrick, 2006), (3) el aumento de la motivación (Andrade y Du, 2007), (4) el grado de consciencia sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (Walser, 2009) y (5) el desarrollo de la empatía cuando evalúan junto al profesorado, pues ofrecer una evaluación consensuada entre profesorado y alumnado puede ayudar al futuro docente a comprender los requisitos de la evaluación, a fomentar y a desarrollar prácticas formativas, lo que dará confianza y motivación para aprender y poder utilizarlas en su futura práctica docente. Del mismo modo, López-Pastor (2013), defiende la importancia de utilizar sistemas de evaluación alternativa, auténtica e integrada en la FIP, que influirán al alumno en su ejercicio profesional futuro.

Pero, ¿resulta realmente importante que los alumnos en FIP experimenten sistemas de EFyC? Nosotros así lo consideramos, pues basándonos en Palacios y López (2013); Palacios, López y Barba (2013); López-Pastor (2013) y Lorente y Kirk (2016), tendemos a reproducir de modo similar todo lo que experimentamos como alumnos. Si los futuros



maestros deben ser competentes en el uso de esta EFyC para convertirse en agentes de cambio social, entonces será de vital significación que vivencien por sí mismos estas prácticas como parte de su preparación profesional y académica. Así lo demuestran Hamodi, López y López-Pastor (2017); pues un porcentaje elevado de alumnos de FIP que han vivido de forma positiva sistemas de EFyC en algunas de las asignaturas en la universidad, transfieren en sus aulas dichos sistemas cuando trabajar como maestros.

No obstante, no todo es tan sencillo; el tema de la evaluación en FIP es aún una cuestión confusa, que sigue preocupando en gran medida al profesorado universitario, y que como ya comentaba años atrás López-Pastor, Martínez y Julián (2007, p.5) pese a las innovaciones metodológicas producidas, hay que seguir cambiando, avanzando hacia modelos de evaluación más formativos y participativos, pues su práctica en FIP no se encuentra muy extendida (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Hortigüela, Pérez y Abella, 2015; López-Pastor, 2009; Lorente y Kirk, 2013; Pérez-Pueyo et al., 2008)

2.2.2. Ventajas e inconvenientes de la EFyC en FIP

Son muchos los estudios que tratan sobre las ventajas y los inconvenientes que los sistemas de EFyC en FIP conllevan con su puesta en práctica (Arribas, 2012; Biggs, 2005; Bonsón y Benito 2005; Castejón et al., 2011; Hamodi y López, 2012; Knight, 2005; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López, 2009; López, Castejón y Pérez, 2012; Muros y Luis, 2012, etc.).

En primer lugar, vamos a seguir a Romero-Martín, Castejón-Oliva, y López-Pastor (2015), quienes destacan que con el empleo de sistemas de EFyC en FIP pueden encontrarse tanto ventajas como inconvenientes (véase Figura 2.1).

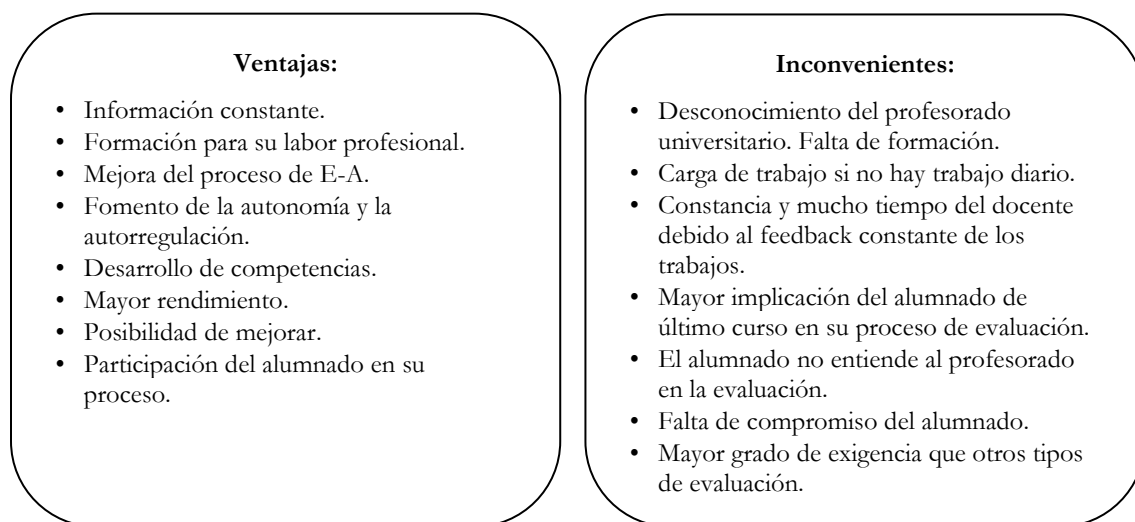


Figura 2.1. Aspectos positivos y negativos por Romero-Martín, Castejón-Oliva y López-Pastor (2015)



También, López-Pastor (2011, p. 163,164) señalaba algunas de estas ventajas e inconvenientes en relación a la aplicación de estos sistemas de evaluación en la formación del profesorado, y nombra algunos otros nuevos.

Dentro de ventajas:

- (1) Fomento y mejora de la implicación del alumnado universitario en dinámicas de trabajo colaborativo y metodologías activas de aprendizaje.
- (2) Adquisición de competencias de aprendizaje autónomo, con gran relación con los procesos de formación permanente.
- (3) Influencia positiva en otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- (4) Permite analizar y mejorar la práctica docente.

Dentro de inconvenientes:

- (1) Resistencia inicial del alumnado por falta de costumbre y hábito.
- (2) Problemas surgidos en el desarrollo de la asignatura por falta de coherencia curricular en el proyecto docente. Dificultan el correcto funcionamiento.
- (3) Mayor y diferente carga de trabajo, para alumnado y profesorado, en comparación con modelos tradicionales.

En la tabla 2.2 reflejamos las aportaciones de Hamodi (2014, p.71) en la cual presenta los aspectos positivos y negativos obtenidos en la práctica real de utilizar los sistemas de EFyC.



Tabla 2.2

Aspectos positivos y negativos de los sistemas de EFyC en FIP desde el punto de vista del profesorado y el alumnado, según el estudio de Hamodi (2014)

	ASPECTOR POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
PROFESORADO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mayor conocimiento del alumnado. ➤ Permite la regulación de errores durante el proceso de enseñanza. ➤ Facilita los sistemas colaborativos de desarrollo profesional. ➤ Se forma al alumnado en sistemas de evaluación de forma vivencial, mediante el ejemplo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cambio de rutinas tradicionales. ➤ Mayor carga de trabajo. ➤ Dificultades cuando hay excesivo número de alumnos. ➤ Posibles problemas de validez y relevancia. ➤ Falta de formación en estos sistemas de evaluación. ➤ Dificultades con el alumnado primerizo. ➤ Dificultad al pasar la evaluación a calificación. ➤ Posibles dificultades ante la necesidad de respetar los principios éticos.
ALUMNADO	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fomente un aprendizaje muy potente. ➤ Permite la adquisición de competencias. ➤ Desarrolla el pensamiento crítico. ➤ Incrementa el rendimiento académico. ➤ Permite regular las dificultades. ➤ Motivación hacia el aprendizaje. ➤ Aprendizaje dialógico. ➤ Valor al esfuerzo continuo. ➤ No exclusividad del examen. ➤ Aprendizaje de sistemas de evaluación de forma experiencial. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Posibles resistencias iniciales al desconocer el sistema. ➤ Mayor carga de trabajo. ➤ Si el feedback es tardío, el aprendizaje es menor. ➤ Comparación de exigencias.
	PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Favorece la integración en grupos. ➤ Permite una evaluación y calificación más ajustadas. ➤ Fomenta el desarrollo intelectual, afectivo y profesional. ➤ Permite ampliar el poder de decisión. ➤ Es una evaluación útil para educar. ➤ Incrementa el rendimiento académico, la autoreflexión y la responsabilidad (autoevaluación). ➤ Involucración (evaluación entre pares). ➤ Fomento de procesos metacognitivos sobre el aprendizaje (evaluación colaborativa o compartida). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ En los casos en los que hay poca honestidad, la autoevaluación se complica. ➤ Pueden surgir conflictos en la evaluación entre pares.

2.2.3. Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES)

Este TFM se relaciona directamente con el trabajo que se viene desarrollando en la REFYCES durante los últimos años. Por esta razón, hemos considerado esencial realizar una breve explicación de su creación, sobre quiénes la integran y cuáles son sus objetivos o



compromisos; lo que nos va a proporcionar un soporte fundamental para entender su trabajo y el fin de nuestra investigación.

La REFYCES empezó a funcionar en septiembre de 2005 con la puesta en marcha del “seminario permanente de Evaluación Formativa” en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Allí, se reunieron 15 docentes de 8 universidades distintas (Almería, Católica de Murcia, Complutense de Madrid, Europea de Madrid, La Laguna, León, Valladolid y Zaragoza), perteneciendo la gran mayoría a la FIP, y algunos de los cuales ya habían coincidido en talleres y congresos relacionados con el tema: el cambio de la práctica profesional en la necesidad de incorporarse a las necesidades emergentes del EEES. Siendo conscientes de la distancia entre unos y otros, se decidió organizar grupos de trabajo local según la proximidad territorial, y de esta forma poder realizar fácilmente los “seminarios permanentes” de investigación acción (I-A), contando a su vez con la dirección de un coordinador (López-Pastor, Martínez y Muñoz 2007, p.3).

Se consolidó mediante la “Convocatoria de ayudas para la elaboración y desarrollo de proyectos relacionados con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León” (Orden EDU/1586/2005, de 29 de noviembre de 2005), mediante el proyecto denominado “Creación de una red interuniversitaria de evaluación formativa y mejora del aprendizaje en el Espacio Europeo de Educación Superior: desarrollo de propuestas, metodologías y experiencias de evaluación formativa y compartida”. Actualmente (2018) cuenta con 85 profesores de 20 universidades españolas.

La principal finalidad de la Red, adaptada al proceso de Convergencia hacia las EEES, es “desarrollar sistemas e instrumentos de evaluación formativa e incorporar metodologías docentes potenciadoras del aprendizaje autónomo del estudiante universitario” (López-Pastor et al., 2007, p. 1). El sistema de trabajo de la red se centra en desarrollar ciclos de investigación-acción, diseñar una experiencia de EFyC en al menos una de las asignaturas que imparten, orientándola al desarrollo de competencias profesionales en la línea del modelo ECTS (European Credit Transfer System) y realizar un informe estructurado con los resultados obtenidos. Para participar de manera colectiva hay diferentes opciones, ninguna de las cuales es obligatoria (proyectos de innovación e investigación educativa, organización de congresos y jornadas, grupos de trabajo temáticos, difusión y publicación de resultados, etc.) (López-Pastor et al., 2007; López-Pastor, 2011).



Como hemos señalado anteriormente, el proceso de convergencia al EEES conlleva un cambio, pues supone pasar de un modelo centrado en la enseñanza, donde el profesorado es el protagonista, a otro donde el eje es el aprendizaje, cuyo epicentro se encuentra en el alumnado. Todo esto ha supuesto una creciente complejidad social, encontrándose los docentes en la Universidad con una serie de desafíos a los que han de enfrentarse. Uno de ellos es adaptarse a nuevos sistemas de evaluación de competencias, pues los tradicionales se han quedado obsoletos dentro de una educación adaptada al EEES. (Hamodi, 2016)

La evaluación es uno de los elementos que debe evolucionar para ajustarse a la nueva forma de entender y desarrollar la docencia universitaria en el contexto del EEES, pues como ya hemos indicado, “la evaluación condiciona el qué y cómo aprende el alumnado” (Sanmartí, 2007, p. 11). Esto fue corroborado mediante el estudio de un caso, donde Gibbs (2003) demostró que la variedad de innovaciones en la evaluación podía cambiar el modo en que los estudiantes aprenden, consiguiendo importantes mejoras en sus actuaciones.

Por ello, somos conscientes de lo realmente importante que resulta realizar un uso estratégico de la evaluación en la docencia universitaria, puesto que es “el arma más poderosa que tienen los profesores para influir en el modo en el que los estudiantes responden a los cursos y se comportan como alumnos” (Gibbs, 2003, p. 61).

2.2.4. Revisión de estudios sobre la EFyC en FIP

Son muchas las experiencias y estudios realizados sobre la EFyC en FIP. De ahí, que podamos deducir la gran relación existente entre ambos y la importancia de aplicar estos sistemas de evaluación, orientados al aprendizaje, en la FIP. Principalmente, los artículos e informes de “buenas prácticas” revisados dan lugar a experiencias de éxito, al mostrar su vivencia real en las aulas. Gracias a ello demuestran de un modo verídico su transferibilidad y aplicación en la variedad de etapas educativas, desde la Educación Infantil a la Superior, a la que nos referimos en este apartado. Se muestra con todo ello su gran acogida, eficacia, los enormes beneficios que conllevan, tanto para el profesorado como el alumnado y en definitiva esa idea de “avanzar en la cultura de la Evaluación”.

En la tabla 2.3, presentamos algunos de los artículos, ordenados de más antiguos a más actuales, encontrados con relación a los sistemas de EFyC en la FIP. De cada uno de ellos se refleja la referencia completa (para poder consultar fácilmente si se requiere), el objeto de estudio, la metodología que siguen y los resultados obtenidos.



Tabla 2.3.
Estudios sobre la EFyC en FIP

Referencia	Objetivo	Metodología	Resultados
- (1) Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., y López-Pastor, V. (coord.) (2009). <i>La innovación docente en el EEEs: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado</i> . Almería: Editorial Universidad de Almería.	- Analiza los procesos de innovación desarrollados durante 3 cursos por un grupo de profesores universitarios que imparten docencia en la Universidad. El principal objetivo es dar respuesta a los interrogantes planteados sobre las nuevas formas de enseñar, mediante metodologías participativas y sistemas de evaluación formativos.	- Aplicación cuestionarios anónimo alumnos de la red y cuestionario alumnos autopercepción competencias.	- Se presentan los resultados obtenidos, ventajas e inconvenientes encontrados en su desarrollo y las soluciones aportadas. Se incide en las repercusiones que ha tenido sobre la mejora de la docencia, además de la utilidad de los resultados obtenidos en otros contextos similares.
- (2) Manrique-Arribas, J., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar en formación inicial del profesorado. <i>Revista Española de Educación Física y Deportes</i> , (14), 39-57.	- La finalidad de este trabajo es presentar una experiencia en Formación Inicial del Profesorado de Educación Física (FPEF) sobre la utilización combinada de “Proyectos de Aprendizaje Tutorado” (PAT) y sistemas de evaluación formativa, como metodología que permite desarrollar la autonomía del profesorado en formación.	- Se lleva a cabo de forma coordinada entre 4 asignaturas de 2º curso de Magisterio en la especialidad de EF. En el documento se presentan las características del contexto y el proceso que se sigue para desarrollar el PAT y combinarlo con un proceso de evaluación formativa.	- En el apartado de resultados analizan las ventajas que suponen la combinación de PAT y sistemas de evaluación formativa para asegurar un mejor aprendizaje del alumnado, los mayores niveles de autonomía y el desarrollo de competencias profesionales, y los principales inconvenientes que surgen y cómo se podrían solucionar en el futuro.
-(3) Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de Educación Física. <i>Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte</i> , vol.11 (42), 328-346.	- El objetivo de este estudio ha sido analizar la influencia de la aplicación de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria en el rendimiento académico.	- Se aplican estadísticos descriptivos y ANOVAS. La muestra está formada por 52 materias de 19 universidades españolas, con un total de 3618 alumnos.	- El desarrollo de sistemas de evaluación formativa produce una considerable mejora en el rendimiento académico del alumnado, respecto a sistemas más tradicionales de evaluación y calificación en educación superior.



<p>- (4) Ureña-Ortín, N. y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. <i>Psychology, Society & Education</i>, vol.4 (1), 29-44.</p>	<p>- Describir los resultados de una experiencia de EFyC en la asignatura Evaluación y recursos en la enseñanza de la Educación Física del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. - Analizar las ventajas e inconvenientes encontradas, y su relación con la carga de trabajo del alumnado y del profesorado.</p>	<p>- Los instrumentos de evaluación utilizados fueron el cuestionario de evaluación inicial, cuestionario de autoevaluación, de evaluación del profesor y el proceso por parte del alumno, cuestionario de evaluación final de la asignatura, diario del profesor, carpeta individual y trabajo grupal.</p>	<p>- Los resultados son que se ha favorecido la adquisición de mayores niveles de aprendizaje, así como de competencias básicas para el ejercicio profesional y el aprendizaje permanente. Además, se ha articulado todo el proceso de enseñanza-aprendizaje al establecer la conexión entre competencias, sistema de evaluación y metodología utilizada.</p>
<p>-(5) Palacios, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. <i>Revista de Educación</i>, (361), 279-305.</p>	<p>- Analizar qué tipologías de profesores universitarios encargados de la FIP existen en función de los sistemas e instrumentos de evaluación que utilizan.</p>	<p>- Se han elaborado escalas actitudinales fiables y válidas y encuestas sobre evaluación con una muestra de 80 docentes de 6 centros de FIP, se han realizado análisis multivariantes.</p>	<p>- Los resultados sugieren la existencia de tres tipos de docentes, que se diferencian por sus actitudes y sistemas de evaluación que utilizan: el profesor innovador, que utiliza sistemas de EFyC; el tradicional, sistemas de evaluación sumativa y final, y el ecléctico, que realiza pequeños procesos de evaluación formativa.</p>
<p>- (6) Silva Rodríguez, I., & López-Pastor, V. M. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? <i>@tic. Revista d'innovació educativa</i>, 14, 90-100. DOI: 10.7203/attic.14.4171.</p>	<p>- Conocer cómo el alumnado del último curso de grado de Educación Infantil vive los sistemas de evaluación que ha experimentado durante su FIP. El estudio se lleva a cabo en la FIP, concretamente en 4º curso del Grado de Maestro en Educación Infantil,</p>	<p>- La metodología utilizada ha sido: entrevistas en profundidad, grupos focales y entrevistas informales. Con una muestra de 86 estudiantes.</p>	<p>- Gran parte del alumnado parece no saber que está realizando una EFyC, sienten una gran preocupación ante estos procesos, no entienden para qué sirven muchos de los instrumentos de evaluación que utiliza y no encuentra relaciones con estos y las competencias docentes.</p>
<p>-(7) Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. <i>Retos</i>.</p>	<p>- El objetivo es analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en el alumnado universitario chileno que cursa la carrera de pedagogía en educación física.</p>	<p>- Estudio de casos con utilización de metodología mixta. Las técnicas de recogida de datos son: lectura y análisis de documentos; observación;</p>	<p>- Los resultados encuentran (a) ventajas (un sistema de evaluación poco injusto y donde se prefieren las evaluaciones de procesos formativos) e inconvenientes, obteniendo resultados muy bajos; (b) se encuentran diferencias</p>



<p><i>Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación</i>, (29), 258-263.</p>		<p>conversación y narración.</p>	<p>significativas entre la percepción del alumno y los tutores en la variable “trabajo de apoyo en aula”.</p>
<p>-(8) Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. <i>Revista Infancia, Educación y Aprendizaje</i>, vol.3 (2), 66-70.</p>	<p>- Observar el papel que juega la metodología de “Proyectos de Aprendizaje Tutorado”, utilizado en 4º curso de FIP, en la titulación de maestro de Educación Infantil, durante el 1º cuatrimestre del curso 2016-2017, en la materia de “Expresión corporal”. Se presenta una experiencia de buena práctica de aprendizaje y EFyC en FIP.</p>	<p>- Aplicación de cuestionarios anónimo alumnos de la red y cuestionario alumnos autopercepción competencias.</p>	<p>Muy positivos, tanto en ventajas encontradas por parte del alumnado con la metodología de aprendizaje y el sistema de evaluación utilizado, como en satisfacción general y en la percepción de competencia adquirida durante la asignatura.</p>
<p>- (9) Molina, M. y López-Pastor, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o Compartida desde la formación inicial del profesorado de Educación física a la práctica real en educación primaria. <i>Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)</i>. Vol. 3 (2), 626-631.</p>	<p>- Analizar la transferencia entre los sistemas de EFyC que el profesorado de EF puede haber vivido durante su FIP y su aplicación posterior en las aulas de Educación Primaria en que ejerce su docencia actualmente.</p>	<p>- Se ha aplicado una metodología mixta, con una muestra reducida. Las técnicas de obtención de datos son: cuestionario cerrado con escala tipo Likert, entrevistas semi-estructuradas y un grupo focal.</p>	<p>- Los resultados parecen indicar que sí existe cierta transferencia entre los sistemas de evaluación vividos en FIP y los que posteriormente se utilizan en la práctica posterior en educación primaria. También parece existir una influencia fuerte de la formación permanente.</p>
<p>-(10) Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. <i>Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación</i>, 52, 73-82. DOI:10.3916/C52-2017-07</p>	<p>-Analizar la percepción del profesorado, alumnado y egresados en relación a los sistemas de EFyC y a la adquisición de competencias docentes respecto al uso de las TIC, en la FIP en el Grado de Maestro de EF y en el Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CCAFD).</p>	<p>- Se ha aplicado una escala diseñada «ad hoc» en una muestra total de 1.243 estudiantes, 487 egresados y 345 profesores de 24 Universidades españolas que abarcan la mayoría de las Comunidades Autónoma.</p>	<p>- Los resultados indican que para los tres colectivos el elemento más relevante en el proceso de evaluación es la interacción profesores-estudiante y las competencias en relaciones interpersonales. Existen diferencias significativas en prácticamente todos los ítems entre los profesores y los estudiantes y entre estos y los egresados.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica realizada.

A modo de análisis global, uno de los temas más destacados en estas investigaciones es el relacionado con las ventajas e inconvenientes que conllevan estos sistemas de EFyC (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Manrique,



López-Pastor, Monjas y Real-Rubio, 2010; Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y López-Pastor, 2009 y en Ureña-Ortín y Ruiz-Lara, 2012), apareciendo éste como objetivo principal en la mitad de las publicaciones analizadas y cuyos resultados aportan gran relevancia a nuestro TFM.

Los estudios sobre la transferencia entre los sistemas de EFyC que el profesorado puede haber vivido durante su FIP y su aplicación posterior en las aulas (Gallardo, López-Pastor y Carter-Thuillier, 2018; Hamodi, López y López-Pastor, 2017; Molina y López-Pastor, 2017) resulta significativo también, aportando los resultados que se obtienen gran relevancia para uno de nuestros objetivos en la investigación.

Finalmente, en todos se coincide con una valoración positiva general de profesores y alumnos respecto al empleo de los sistemas de EFyC en FIP. Además, entre éstos se da alguno centrado en los aprendizajes y competencias docentes que se adquieren (Manrique-Arribas, Vallés y Gea, 2012), los cuales se producen básicamente gracias a la interacción entre profesores y alumnos, generada en estos sistemas.

Por otro lado, el encontrar experiencias de buenas prácticas docentes que aplican estos sistemas de EFyC (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Manrique, López-Pastor, Monjas y Real-Rubio, 2010 y Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y López-Pastor, 2009) proporciona notabilidad para el estudio. De esta forma, se recogen resultados de calidad, con lo que es posible aprender de los errores producidos y ver así tanto los aspectos positivos como los negativos obtenidos de su aplicación real. Además, es en los artículos de Barba-Martín y López-Pastor (2017) y en Manrique, López-Pastor, Monjas y Real-Rubio (2010), donde se lleva a cabo la experiencia de EFyC dentro de la actividad de “Proyectos de Aprendizaje Tutorados” (PAT), constituyendo esto una forma de enseñanza-aprendizaje muy eficaz dentro de estos sistemas de evaluación y, por tanto, muy potente en la FIP para el trabajo desarrollado y en la adquisición de competencias docentes.

A su vez, observamos que los resultados obtenidos en los estudios sobre percepción aportan gran significado para nuestro estudio, por estar directamente relacionados con nuestra temática, siendo actualmente en tema de la percepción una de las últimas líneas de investigación que está desarrollando la REFYCES, y eso es justamente lo que observamos en la tabla, pues casualmente cuatro artículos de los publicados entre el año 2016-2017, centran su análisis en la percepción de competencias por parte del alumnado. Estos son los



de Barba y López, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Molina y López-Pastor, 2017 y Romero-Martín et al., 2017. Este hecho refleja algo muy importante, y es que se tiene en cuenta a los verdaderos partícipes del proceso de la evaluación.

Nos parece relevante haber encontrado trabajos recientes que tratan la aplicación y transferencia de los procesos de EFyC en su práctica profesional, cuando los estudiantes acceden posteriormente al trabajo como docentes, y otros sobre la autopercepción de los alumnos sobre sus competencias profesionales desarrolladas en FIP, pues años atrás eran pocas las investigaciones centradas en este aspecto.

A modo de conclusión, podemos observar con la revisión de la bibliografía que cada vez la EFyC en FIP tiene mayor valoración respecto a los aspectos positivos que conlleva frente a los negativos, aumentando los artículos que tratan sobre ventajas. Además, nos encontramos con más investigaciones sobre la transferibilidad, cada vez más los autores están publicando en esta línea, lo que nos parece muy interesante de cara a la importancia de una buena evaluación desde FIP. En definitiva, los sistemas de EFyC en FIP están cobrando mayor importancia, siendo una línea futura la vinculada con la aplicación y transferibilidad de estos sistemas de EFyC, aspecto muy importante de cara a una mejor práctica docente.

2.3. PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO EN FIP EN EDUCACIÓN INFANTIL SOBRE LOS SISTEMAS DE EFYC

2.3.1. Estudios sobre las percepciones de alumnos y egresados respecto a los diferentes sistemas de EFyC, especialmente los del Grado de maestro en Educación Infantil.

En general, la literatura que aborda las percepciones de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación es relativamente abundante, analizándose desde hace años (Gutiérrez-García, 2011; Gutiérrez, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015; Knight, 2006; Picos, 2011; Rodríguez-Espinosa, Restrepo-Betancur y Luna-Cabrera, 2016; Trillo y Porto, 1999. No obstante, es un tema de interés y muy importante, que observamos en la cantidad de estudios hallados con carácter actual (Atienza et al., 2016; Gallardo, López-Pastor y Carter-Thuillier, 2017; Gallardo, López-Pastor y Carter-Thuillier, 2018; Gallardo et al., 2017; Hortigüela et al., 2016; Martínez, Santos y Castejón Oliva, 2017;



Martos, Usabiaga y Valencia, 2017; López-Pastor et al., 2016). Todo ello dada la relevancia de la evaluación como condicionante importante en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) del alumno. Como manifestaba Biggs (2005), “la evaluación es la que condiciona qué y cómo se aprende”. De ahí el gran interés por explorar las relaciones que se establecen entre el sistema de evaluación empleado (EFyC) y las percepciones del alumnado en FIP. Entre estas investigaciones expuestas y otras encontradas podemos descubrir estudios muy relacionados de percepción, pero cuyo objetivo de estudio varía. Por ejemplo:

- (1) Aquellos centrados en conocer las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación desarrollada en la facultad a la que asisten (Atienza et al., 2016; Álvarez et al., 2002; Gutiérrez et al., 2011; Gutiérrez, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Hortigüela et al., 2013, 2016; Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015; Martínez, Castejón y Santos, 2012, 2017; Martínez y Flores, 2014; López-Pastor et al., 2016; Silva y López-Pastor, 2015; Trillo y Porto, 1999).
- (2) Los que tratan la calificación, y las discrepancias en la percepción sobre las notas otorgadas por el profesor y las esperadas por los alumnos en FIP (Adams, 2005; Langan et al., 2005).
- (3) Los que pretenden comparar la visión sobre la evaluación percibida (EFyC) desde diferentes perspectivas; profesorado, alumnado, egresados, etc. (Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Barnet, Matthews y Jackson, 2003; Gutiérrez, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Gutiérrez et al., 2011; Hamodi y López, 2012; Martínez-Mínguez y Flores, 2014; Martínez, Castejón y Santos, 2012; Martínez, Santos y Castejón, 2017; Martínez y Flores, 2014; Hamodi, López y López-Pastor, 2015; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2015; Romero, Castejón y López-Pastor, 2015; Ruiz, 2005).
- (4) Los que se centran en conocer las percepciones que presentan los alumnos universitarios sobre el desarrollo de competencias en FIP (Acebedo y Fernández Díaz, 2004; Arribas, Manrique y Tabernero, 2016; Gutiérrez et al., 2011; Gutiérrez-Castillo y Cabero-Almenara, 2016; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Fernández-Río, 2015; Hortigüela, Delgado y Ausín, 2016; Romero et al., 2017). Entre estas investigaciones vamos encontrando variedad de casos, hallando en la mayoría estudiantes que reconocen sentirse alta o medianamente competentes. En relación a esto, algunos autores consideran estos estudios de percepción de competencias como una



herramienta valiosa (Manrique et al., 2010; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016; López-Pastor, 2008; Santos, Martínez y López-Pastor, 2009). A pesar de que hay autores cuyo pensamiento es que las competencias que se adquieren en la FIP no son suficientes para el desarrollo profesional en los primeros años como docentes (Barba, 2006, 2011).

Sin embargo, hemos encontrado pocos estudios específicos sobre esta temática cuyo objeto de estudio sea la comparación o simplemente la recogida de las percepciones de alumnos y egresados que cursen en la Facultad de Segovia el Grado de Educación Infantil respecto a los sistemas de EFyC, sólo alguno, como el elaborado por Silva y López-Pastor (2015). De esta forma, dado que es el artículo más específico que hay en relación a este TFM, paso a explicar más a fondo éste.

El artículo de Silva y López-Pastor (2015) presenta como finalidad conocer cómo vive el alumnado de último curso del Grado de Maestro en Educación Infantil de la facultad de Segovia los procesos de evaluación experimentados (EFyC) en algunas asignaturas de sus estudios durante toda su FPI, con la metodología empleada de las entrevistas en profundidad, grupos focales y entrevistas informales. Los resultados indican que, en general, el alumnado muestra una valoración general positiva, especialmente respecto a los efectos en su aprendizaje y en su rendimiento académico. Además, todo el alumnado entrevistado parece estar de acuerdo en que la utilización de estos sistemas de evaluación ayuda a adquirir competencias docentes, aunque no parecen tener ideas muy concretas sobre cuáles son. También consideran que ayuda a organizar mejor el trabajo y realizar un reparto equilibrado del mismo a lo largo del cuatrimestre, evitando saturaciones finales (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

2.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL GRADO DE MAESTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

2.4.1. Revisión de estudios sobre EFyC en FIP en EI

Anteriormente se ha hecho referencia a los estudios centrados en el tema de la EFyC, en general, en FIP. En este apartado vamos realizar una revisión de aquellos trabajos sobre la EFyC en FIP pero referidas a los maestros del Grado de Educación Infantil, lo que no ha



sido tarea sencilla, dado que sobre este tema han sido muy pocas las investigaciones publicadas.

No obstante, entre éstas encontramos algunas experiencias documentadas (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo, López-Pastor y Carter-Thuillier, 2018; González y Wagenaar, 2003; Gutiérrez, 2017; Martínez-Mínguez, 2016), las cuales tratan sobre la efectividad de los sistemas de EFyC en FIP en EI.

Otro trabajo relevante en este sentido es el expuesto por Lurdes Martínez-Mínguez (2017) sobre la coevaluación y heteroevaluación del practicum a través de rúbricas en la FIP, muy importante dado que se trata de un informe de “Buenas prácticas” sobre la utilización de un sistema de EFyC en FIP aplicado al alumnado del Grado de Educación Infantil, en el que nos estamos basando para este apartado. Esta experiencia se ha llevado a cabo en la asignatura de Practicum III de FIP, explicando cómo la escala de puntuación y el seguimiento para la evaluación de la memoria de prácticas ayuda a generar procesos de evaluación formativa durante todo el prácticum.

El grupo de tutoría que realizó esta experiencia estaba formado por 6 estudiantes de la titulación de Maestro de Educación Infantil y 11 de Maestro de Educación Física. Los resultados académicos mostraron una predominancia de las calificaciones altas, sobre todo en la titulación de Maestro de Educación Infantil. Inicialmente todo el alumnado participante escogió la opción A de evaluación formativa y continua. Durante el transcurso de la experiencia, solamente un estudiante no pudo cumplir con los requisitos de la opción A y tuvo que pasar a la opción B. Consideran que la experiencia mostrada pone en evidencia que la evaluación formativa y continua ha producido unos altos resultados académicos en los estudiantes y un alto conocimiento del proceso de aprendizaje de cada alumno, gracias a la tutela académica y al seguimiento individualizado y constante. La memoria de prácticas puede ser una actividad dinámica que fomente la interrelación teoría-práctica y genere aprendizajes autónomos, significativos, funcionales y auténticos. Sobre todo cuando las valoraciones se realizan informando sobre cómo mejorar los errores y permitiendo la repetición necesaria. Un grupo reducido de alumnado es capaz de diseñar y poner en práctica una Escala de puntuación y seguimiento para la evaluación y calificación de la memoria de prácticas de forma colaborativa y consensuada, si dispone de un profesor/a motivado, formado y que dedica la carga de trabajo que tiene asignada en su plan docente. Por último, destacan que determinar parejas de coevaluación no recíprocas ayuda a desarrollar competencias comunicativas, relacionales, evaluativas, de análisis crítico,



autonomía, responsabilidad y participación sin comparaciones y con un carácter más objetivo.

2.4.2. Transferencia de la EFyC en FIP en EI

Hasta el momento, la transferencia de la EFyC en la FIP de Educación Infantil resulta un tema realmente poco estudiado, hasta el punto de que no hemos encontrado ninguna publicación sobre el tema. El aspecto negativo es que no hemos podido realizar una revisión del estado de la cuestión de este tema tan específico. El aspecto positivo es que nuestros objetivos de investigación parecen ser inéditos y, por tanto, suponen una nueva línea de investigación a explorar.

Por tanto, para el desarrollo de éste nos basamos en el libro de «Buenas prácticas docentes. Evaluación Formativa y Compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas», coordinado por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en el que se observa precisamente esa correspondencia entre haber vivenciado de forma positiva la EFyC durante su FIP y la posterior aplicación de dichos procesos de evaluación al desempeñar el trabajo como docente Como apuntaba Palacios y López-Pastor (2013) “es lógico que el profesorado tienda a imitar los sistemas de evaluación vividos como alumno”.

Por ello, a continuación vamos a analizar las cuatro experiencias de éxito sobre los sistemas de EFyC que estas maestras de Educación Infantil han transferido en sus aulas con el alumnado de esta etapa. No obstante, sin antes aclarar que en dos de estas prácticas hay una clara transferencia entre lo vivido en FIP en la Facultad de Segovia y su aplicación en las aulas con alumnado de Educación Infantil, pero las otras dos experiencias son resultado de la participación en dinámicas colaborativas de Formación Profesional Permanente (FPP), lo que las lleva a desarrollar este tipo de sistemas en las aulas de Educación Infantil.

En primer lugar, revisamos las dos experiencias desarrolladas en Educación Infantil, en las cuales se transfiere lo experimentado en FIP del Grado de Educación Infantil (facultad de Educación de Segovia) sobre los sistemas EFyC.

(1) Experiencia de estimulación temprana y Evaluación formativa (García, 2017): El principal fin del proyecto es conseguir la máxima estimulación temprana y sensorial combinado con un sistema de EFyC, que ponen el centro de atención en la experimentación del alumno. Para el desarrollo del sistema de evaluación, la maestra ofrece



dos vías distintas en su actividad de aprendizaje individual y realiza una actividad novedosa, “El tendero de los deseos”, la cual le permite conocer el grado de satisfacción o insatisfacción del alumno sobre el proceso de aprendizaje. Con el tendero, redirecciona la práctica docente pues trata de mejorar los aspectos que no han cumplido las expectativas esperadas.

Esta misma autora tiene otras publicaciones sobre la utilización de sistemas de EFyC en Educación Infantil, “Evaluación Formativa y Compartida en Educación Infantil. Revisión de una Experiencia Didáctica” (García y López-Pastor, 2016). Por su parte, en este estudio se analizan los procesos y resultados de una propuesta de EFyC puesta en práctica con un grupo de 14 alumnos de Segundo Ciclo de Educación Infantil (5-6 años), estudiando el grado de eficacia del proyecto. La metodología didáctica utilizada es predominantemente vivencial, implicando el mayor número de sentidos del alumno y partiendo de sus intereses y motivaciones bajo el lema “Cinco sentidos, cinco ventanas al mundo”, al que se adapta este tipo de sistemas de EFyC; el niño es el motor de su aprendizaje y los conocimientos nacen de sus propios intereses, potenciando así unos aprendizajes significativos y funcionales. “Cuanto más sentidos intervengan en la actividad, más significativo será el aprendizaje” (Bruner, 1990). Los resultados muestran que la EFyC genera en el alumnado motivación, autonomía, compromiso hacia las tareas y superación personal; mientras que ayuda al desarrollo profesional del profesorado, al generar procesos de reflexión y mejora sobre su propia práctica.

Esta segunda experiencia aporta también mucha relevancia al TFM, pues aunque fruto de la FIP vivida se llevó a cabo durante sus prácticas del cuarto curso del Grado de Educación Infantil. Por tanto, observamos la aplicación directa e inmediata de lo vivenciado en FIP a la práctica docente.

(2) Experiencia de evaluación formativa y compartida: aprendiendo a evaluar con los iguales y con la maestra (Silva y Fernández, 2017). La experiencia se ha realizado en un aula del segundo curso de Educación Infantil (4-5 años), introduciendo prácticas de EFyC de manera paulatina a lo largo de la jornada escolar, tales como la evaluación entre iguales, evaluación entre grupos, autoevaluación grupal y evaluación compartida. El alumnado de Educación Infantil ha sido capaz de autoevaluarse, realizar una evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra. Lo más complicado fue esta última, al tener que ofrecer el alumnado razones sobre sus valoraciones. Algo similar sucedió con la evaluación entre iguales, pues tenían que estar pendientes del trabajo de sus parejas, saber realizar críticas y aceptarlas y, consecuentemente, ofrecer ayuda y propuestas de mejora. Estos



procesos implicaron que el alumnado desarrollase su capacidad de observación y atención, siendo conscientes de su importancia para valorar adecuadamente los trabajos. También se han fomentado actitudes de ayuda, colaboración y respeto entre el alumnado. Asimismo, el alumnado ha mejorado en su aprendizaje. Este proceso de evaluación formativa sobre el proceso de E-A permite mejorar el mismo poco a poco, hasta lograr resultados muy positivos.

En segundo lugar, como comentábamos vamos a revisar las otras dos experiencias desarrolladas en Educación Infantil, pero las cuales son transferidas a la práctica real como consecuencia de la participación en dinámicas colaborativas de FPP.

(3) La evaluación formativa en el aprendizaje de la lectoescritura (Castro, Casado y Pérez-Pueyo, 2017): La experiencia se centra especialmente en el trabajo de la lectoescritura con el alumnado del último curso de infantil (5-6 años) para el que se emplea la evaluación formativa como sistema de mejora de los aprendizajes de diferentes maneras. A lo largo de esta experiencia se pudo comprobar que es posible aplicar procesos de evaluación formativa en etapas tan tempranas como Educación Infantil. Los resultados demuestran que la utilización de estas técnicas no sólo mejoran el aprendizaje de la lectoescritura, sino que también proporcionan una mayor autonomía al alumnado, algo fundamental en las etapas iniciales. En este sentido, es fundamental que el alumnado aprenda cuanto antes estrategias para utilizar la información proporcionada por el docente. Cualquiera de las experiencias descritas favorece este aprendizaje, ya que proporcionan al alumnado diferentes momentos y agentes de evaluación. Además, este proceso se realiza de manera integrada en la propia práctica diaria y con un carácter normalizador; fomenta el aprendizaje a partir del error, así como el establecimiento de metas y ritmos de trabajo adaptados a las necesidades de cada alumno. Por todo ello, se presenta la evaluación formativa como una estrategia muy favorecedora de los aprendizajes del alumnado, incluso desde edades muy tempranas

(4) La evaluación entre iguales en un aula de escuela Rural con los tres cursos de infantil juntos (Rodríguez, 2017). La experiencia de EFyC se llevó a cabo en las rutinas de trabajo individual, relacionadas sobre todo con la lectoescritura y el pensamiento lógico-matemático. Para ello, se organizaron a los niños por grupos internivelares y heterogéneos en tres mesas (en cada mesa había un niño de 5 años, dos de 4 años y uno de 3) y se fomentó la participación del alumnado de Infantil en los procesos de evaluación y aprendizaje, tanto los suyos como los de sus compañeros. El grado de satisfacción con el



sistema de evaluación implementado fue muy alto. En parte porque el alumnado consigue una información muy relevante para mejorar sus fichas y sus trabajos, lo que hace que su trabajo sea de mayor calidad. Pero el principal logro es una mejora de la socialización del alumnado y de la capacidad de ayudarse en clase. Así, se ha pasado de un modelo de aprendizaje individual a uno más colaborativo, en el que el aprendizaje es responsabilidad de todos y todas. Aunque se haya desarrollado sobre tareas individuales, en éstas queda un espacio para la colaboración y la ayuda, haciendo que el proceso de aprendizaje sea social y los apoyos entre el alumnado sean un andamiaje real sobre el que construir los conocimientos.

En general, todos los resultados de cada una de las cuatro experiencias fueron muy positivos y se comprobó que el alumnado de Educación Infantil es perfectamente capaz de participar con responsabilidad en los procesos de aprendizaje y evaluación formativa, autoevaluarse, realizar evaluación entre iguales y una evaluación compartida con la maestra. Por tanto, gracias a dichas prácticas se demuestra la viabilidad de desarrollar sistemas de EFyC con el alumnado de Educación Infantil.

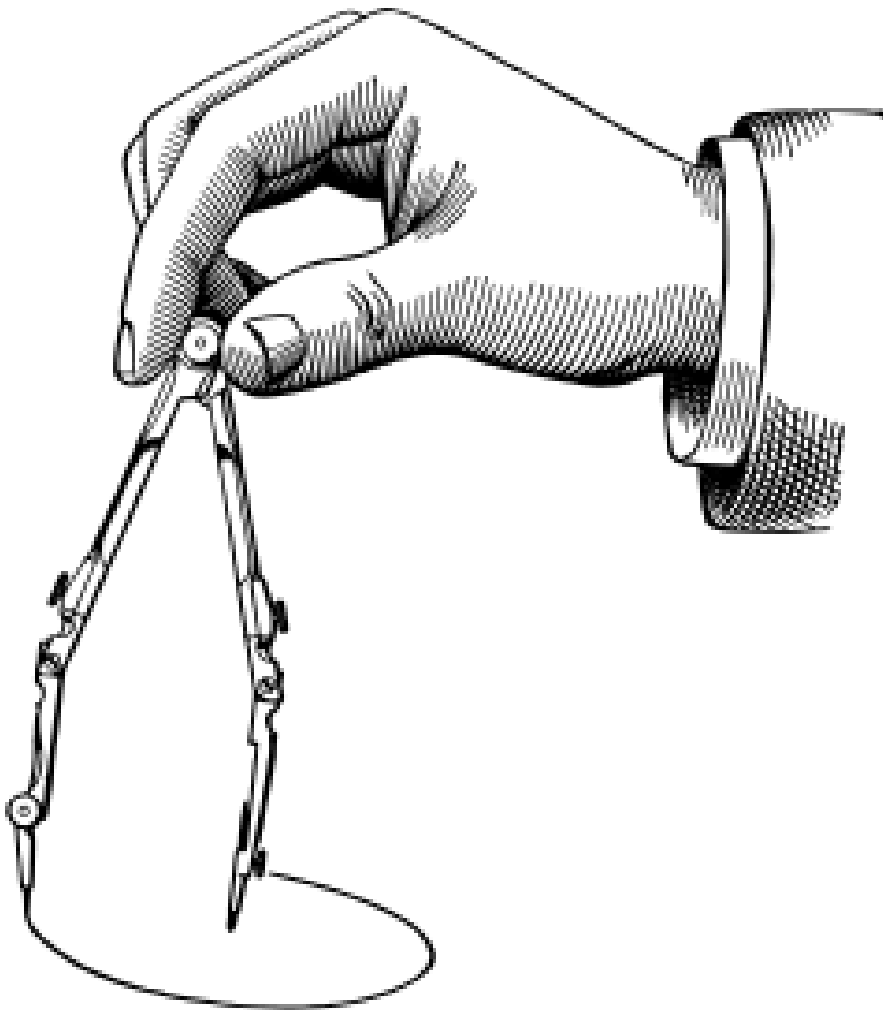
De esta forma, todo lo expuesto coincide con los resultados encontrados hasta el momento por Córdoba (2016), Hamodi, López y López-Pastor (2017) y Molina y López-Pastor (2017, 2018) sobre cómo parte del profesorado que utiliza sistemas de EFyC en primaria está fundamentalmente influido por lo vivido durante su FIP, pero que otros muchos llegan a ello a través de procesos de FPP, normalmente colaborativa (seminarios y grupos de trabajo), incluso cuando no habían vivido ningún tipo de sistemas de EFyC durante su FIP.

Por tanto, parece importante que el profesorado de FIP en el Grado de Maestro de Educación Infantil integre estos sistemas de EFyC dentro de las asignaturas que imparta, con el fin de conseguir que el futuro alumnado después los aplique y transfiera en su posterior ejercicio como docente.



CAPÍTULO 3:

METODOLOGÍA



CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

«La metodología designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas»

Taylor y Bogdan (2013, p.15)

A lo largo de este apartado se van a recoger todas las cuestiones vinculadas a la metodología empleada en este trabajo, las cuales han resultado concluyentes para la investigación. En primer lugar, describiremos el estudio de caso como diseño metodológico desarrollado, así como las características principales y tipología del mismo. Seguidamente, vamos a justificar la elección de las técnicas e instrumentos de recogida de datos que hemos utilizado y a presentar cómo se ha realizado el análisis de los datos. Por último, detallamos cuáles son los criterios de rigor científico y ético-metodológico que se han tenido en cuenta para el proceso de elaboración de dicho Trabajo Fin de Máster.

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN. EL ESTUDIO DE CASO.

Nuestra investigación, como cualquier proceso de observación de la realidad, presenta un enfoque particular, único. Entendemos así que el planteamiento metodológico desarrollado se instala dentro del paradigma naturalista (Guba, 1989), pues atiende a una situación cambiante donde el protagonista es el diálogo y su fin la descripción y conocimiento de un marco singular, no la generalización. El propósito está esencialmente en la comprensión de cómo y por qué algo ha sucedido, se ha desarrollado, o ha llegado a darse en un escenario concreto (Wood y Smith, 2018, p. 76).

Por esta razón, el diseño para la propuesta utilizado es un estudio de caso (EC en adelante), siendo este el más adecuado al propósito y objetivos de dicha investigación. Para Denny (1978, p. 370) el EC se define como “el examen completo de un aspecto, de una cuestión o de los acontecimientos presentados en un contexto geográfico a lo largo del tiempo. Puede ser efectuado desde múltiples perspectivas, integrando diferentes métodos y el cual se guía por pruebas (Simons, 2011, p. 42). En este sentido, el objeto de nuestro trabajo serán las percepciones sobre los procesos de EFyC vividos durante la FIP; la muestra, el alumnado de Grado de Educación Infantil de cuarto curso y egresados de dicho centro y titulación, tanto que apliquen como que no en su labor docente estos sistemas de evaluación; y el contexto educativo, la Facultad de Educación de Segovia. Para esto vamos a llevar a cabo una metodología mixta: cualitativa (entrevistas en profundidad) y cuantitativa (informes de



“buenas prácticas”), mediante una serie de técnicas e instrumentos precisos, y cuyo fin trata de llegar a comprender una determinada realidad de modo absoluto, para así posteriormente crear conocimiento y poder informar y aprender sobre la misma.

Teniendo en cuenta la dificultad que plantea Stake (2010, p. 26) a la hora de organizar un EC, he considerado oportuno diseñar un diagrama adaptado a su modelo (figura 3.1), donde divido en grupos interconectados los elementos básicos que conforman la investigación. De este modo, conseguimos situar al lector en el estudio, favorecemos su comprensión y logramos la atención a la complejidad y a la contextualidad.

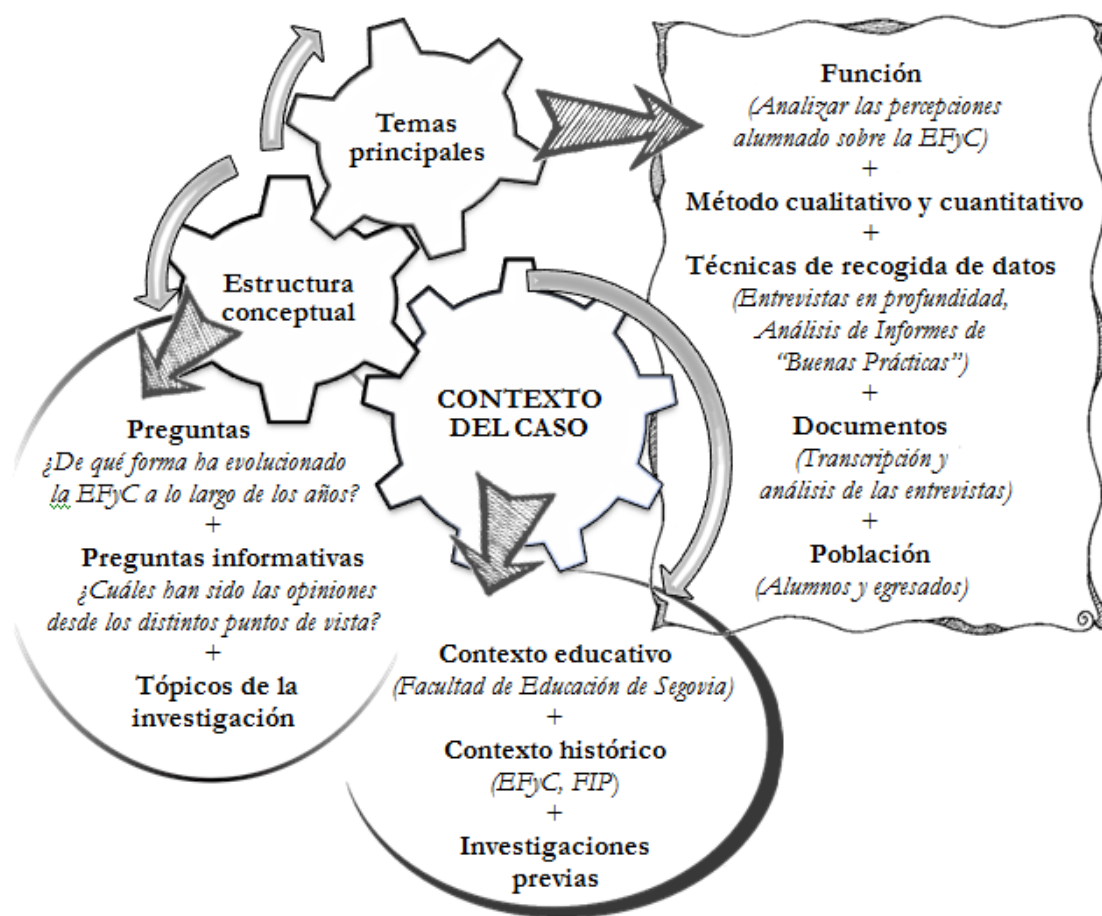


Figura 3.1. Estructura del EC con una adaptación del Diagrama de Stake (2010). Elaboración propia

Todo EC afronta la realidad por medio del análisis riguroso de sus elementos y de la interacción con el entorno, posibilitando clarificar relaciones, identificar fenómenos comunes, descubrir los procesos críticos subyacentes (Arnal et al., 1994, p. 207) y como aseguraba Coller (2000, p.29), comprobar, ilustrar y construir una teoría o parte de ella. De ahí la importancia de los elementos mencionados, esenciales todos ellos para dicho estudio. No obstante, y aunque somos conscientes que la investigación con EC pone el énfasis en la



particularización, se pretende asimismo reflexionar sobre el potencial de la aplicación de estos descubrimientos a otros escenarios, pudiendo ayudar posiblemente a comprender otros contextos en los que existan similitudes.

Son varios los autores que han analizado el concepto de EC. Nosotros, consideramos que uno de los más influyentes es Stake (2010, p.11), quien lo define de un modo sencillo y completo, como el estudio de la singularidad y complejidad de un caso concreto, para llegar a comprender exhaustivamente su actividad en circunstancias significativas dentro de un contexto real de la sociedad. Para el autor este puede darse en distintas modalidades:

“El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos, o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado nos concentramos en ese uno. Podemos pasar un día o un año analizando el caso pero mientras estamos concentrados en él estamos realizando un estudio de casos”. (p.15).

Para abordar la tipología más significativa del EC nos centraremos en las aportaciones de Stake (2007) y en las de Valles (2007a). Ambas clasificaciones no resultan un modelo único ni tampoco excluyente, por eso, vamos a identificarnos con cada una de ellas teniendo en cuenta la que más se ajuste a nuestro trabajo.

Stake (2007, p. 15-18) realiza una división del EC clasificándolos en los siguientes tipos: intrínseco (si se desarrolla por su interés en sí mismo); instrumental (investigado como forma de entender mejor un tema) y colectivo (estudian diversos casos efectuando una interpretación colectiva de la cuestión). Este trabajo, en nuestro caso, se enmarca principalmente dentro del estudio intrínseco e instrumental, pues tratamos de averiguar en profundidad un asunto concreto (las opiniones del alumnado y exalumnado del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Segovia) intentando conocer más sobre él.

Por su parte, Valles (2007a, p. 99-100) propone diferentes tipos de EC:

- (a) **Etnográfico**, cuyas técnicas más habituales son la observación participante y la entrevista.
- (b) **Biográfico**, aquí especialmente se utilizan los documentos personales, los relatos y las historias de vida.



(c) **Otros EC**, caracterizados por metodologías singulares donde lo cualitativo y cuantitativo se entremezcla. En función de esta clasificación, nuestro estudio lo podemos encuadrar en el etnográfico, dado que nos hemos servido de alguna de las técnicas que en estos casos se utiliza, concretamente de las entrevistas, y lo encontramos también dentro de “otros EC”, ya que como se ha citado anteriormente y que vamos a profundizar en el próximo epígrafe, las técnicas empleadas son tanto de carácter cualitativo como cuantitativo.

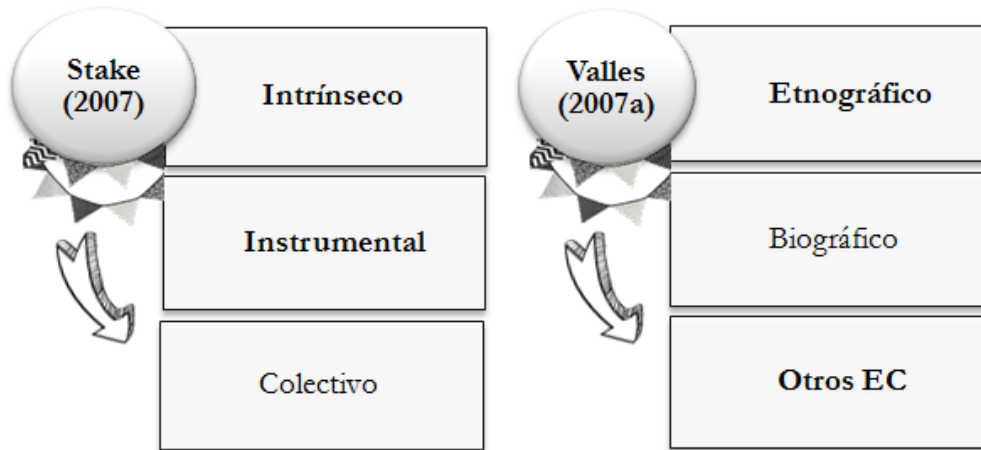


Figura 3.2. Tipología de los estudios de caso según Stake (2007) y Valles (2007a). Elaboración propia.

En el siguiente punto se detallan las técnicas y procedimientos seguidos de selección de la muestra para cada uno de los instrumentos de obtención de datos.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE DATOS

Las herramientas específicas que se han usado para la recogida de datos son las entrevistas en profundidad y el empleo estadístico de los datos de los informes de “Buenas Prácticas”.

3.2.1. TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Para Vázquez y Ángulo (2003, p. 26) se da una enorme gama de posibles procedimientos e instrumentos disponibles que pueden ser utilizados en un EC. Tanto las técnicas cualitativas como las cuantitativas nos sirven para ampliar la interpretación del caso y profundizar sobre el mismo (Simons, 2011, p. 58).



Nosotros, nos hemos decantado por una metodología mixta en función del objetivo al que pretendemos dar respuesta (Figura 3.3). De esta forma, analizamos la experiencia del estudio de forma creíble y rigurosa.

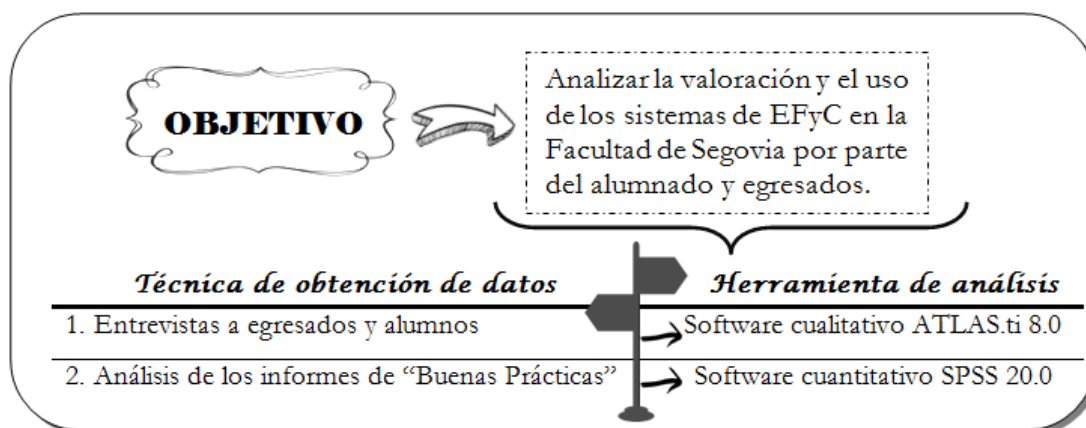


Figura 3.3. Relación entre el objetivo, las técnicas y las herramientas del estudio. Elaboración propia

Durante los últimos veinte años este planteamiento metodológico ha resultado cada vez más popular y es que, como afirman varios investigadores (Boeije, 2010; Di Silvestre, 2009; Eriksson y Kvaleinen, 2008; Hernández, Fernández y Baptista, 2003; Ugalde y Balbastre-Benavent, 2013), el estudio con métodos mixtos representa el más alto grado de combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, contemplando todas las ventajas de cada uno de ellos, permite obtener hallazgos muy completos, de mayor confianza y validación, entendiéndose mejor los resultados, agrega complejidad al diseño del trabajo y fortalece el proceso de triangulación (es decir, el análisis e interpretación de diferentes conjuntos de datos relacionados entre sí para buscar patrones, inconsistencias y diferencias).

Basándonos en lo comentado por Wood y Smith (2018, p. 83), “existe un argumento que asegura que los datos cuantitativos y cualitativos pueden complementarse muy bien entre sí ya que caracterizan los diferentes aspectos de un determinado problema o asunto”. Por ello, la recogida de datos se hará del siguiente modo, describiéndolo en mayor profundidad.

Por un lado, respecto a los métodos cualitativos emplearemos una técnica esencial: la entrevista en profundidad, para poder conocer las percepciones sobre la EFyC de los alumnos y egresados del Grado de Maestro de Educación Infantil, quienes han experimentado estos procesos de evaluación en algunas de las asignaturas impartidas en



FIP dentro de la Facultad de Segovia, y así obtener unas conclusiones sobre la evolución a lo largo de estos años.

Por otro lado, para los métodos cuantitativos hemos utilizado el análisis estadístico de los informes de “Buenas Prácticas”, los cuales han sido realizados por los profesores y profesoras del grupo de Segovia de la Red, seleccionando nosotros sólo los elaborados entre los cursos 2013-2016. Se han analizado los siguientes aspectos de los informes: ventajas e inconvenientes que estos sistemas conllevan y el grado de satisfacción del alumnado y profesorado. No obstante, nos hemos centrado únicamente en los profesores del Grado de Educación Infantil y Doble Titulación (Educación Infantil + Educación Primaria) que han aplicado sistemas de EFyC en Educación Superior de la Facultad de Segovia durante los cursos escolares 2013-14, 2014-15, 2015-16 y 2016-17.

3.2.1.1. Entrevista en profundidad

«La entrevista, intento por captar en profundidad las opiniones, perspectivas y percepciones de los sujetos»

(Wood y Smith, 2018, p. 95)

Siguiendo a Stake (2007, p. 63), las entrevistas resultan el cauce esencial para alcanzar las realidades múltiples. Nosotros, respecto a su tipología, consideramos más conveniente emplear las entrevistas en profundidad, las cuales se caracterizan al conseguir acercarnos en profundidad a la realidad que pretendemos investigar, pudiendo conectar las ideas principales y temas más relevantes de la investigación. Este proceso nos posibilitará categorizar y examinar la información desde varios puntos de vista y de modo conjunto. Por ello, se ha empleado ésta, tratando de indagar sobre la EFyC desde el enfoque de los nueve participantes. Creemos esencial así utilizar esta técnica de obtención de datos con el colectivo seleccionado, pues sólo de esta manera lograremos aproximarnos de verdad a la realidad que tratamos de estudiar.

Basándonos en las aportaciones de Taylor y Bogdan (2013, p. 101), nos referimos a estas entrevistas como “los encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los informantes, orientados hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”. Queremos acercarnos así a los entrevistados desde su propia forma de ver, comprender y sentir su formación y, por tanto, su percepción sobre estos sistemas llevados a cabo en su FIP.



Además, en función de cómo se presentan las preguntas, nos decantamos por las entrevistas semiestructuradas, para las que realizamos un guión en el que se agrupan dichas preguntas en torno a 5 ítems, los cuales responden a los objetivos de investigación propuestos para el TFM: aclaración conceptual sobre la EFyC, diagnóstico de la evaluación vivida durante su FIP, ventajas/inconvenientes de la EFyC, grado de satisfacción con el sistema de EFyC y la aplicación y transferencia de la EFyC experimentada en FIP en su práctica como maestras de Educación Infantil. A partir de estos ejes se trazó un total de 25 preguntas, constituyendo el guión final de la entrevista (Anexo I).

A continuación se presenta la Tabla 3.1, donde se reflejan las preguntas generales que se desarrollaron para la entrevista en profundidad.

Tabla 3.1.
Preguntas generales de la entrevista semiestructurada

Preguntas
(1) ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?
(2) ¿Qué entiendes por evaluación compartida (EC)?
(3) ¿Qué es autoevaluación?
(4) ¿Qué entiendes por coevaluación o evaluación entre iguales?
(5) ¿En cuántas materias impartidas durante la universidad se ha desarrollado el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC)?, ¿en cuáles?, ¿qué opinión te merece?
(6) ¿Previamente a estas asignaturas, habías vivido sistemas de EFyC como alumna?
(7) ¿En cuántas de estas asignaturas los profesores os proporcionan información relevante sobre la tarea realizada?
(8) ¿Y en cuántas os permitían poder mejorar o corregir los errores de la actividad tras el feedback aportado?, ¿qué número de veces?, ¿contribuye esto a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje?
(9) ¿En qué asignaturas se ha llevado a cabo la autoevaluación o evaluación entre iguales de un trabajo/actividad/tarea?
(10) ¿Cómo te enfrentas a la propuesta de calificar tu propio proceso de aprendizaje?, ¿existe subjetividad cuando lo efectúas?
(11) ¿Qué ventajas crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?, ¿y de evaluación compartida?
(12) ¿Qué inconvenientes crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?, ¿y la evaluación compartida?
(13) ¿Con estos sistemas de EFyC, consideras que mejora del aprendizaje? Si es afirmativo, ¿cómo valorarías el aprendizaje que posibilita de cara a vuestra formación?, ¿es útil?
(14) ¿Te parece que con la EFyC desarrollas un mayor número de competencias docentes?, Si es así, ¿cuáles han sido dichas competencias?, ¿de qué modo te han ayudado?
(15) Con los procesos de EFyC, ¿se favorece la interacción con los compañeros?
(16) En general, ¿te sientes satisfecho con estos sistemas de EFyC experimentados en algunas asignaturas de la universidad?
(17) ¿Te gustaría que todas las asignaturas impartidas en tu FIP emplearan este sistema de EFyC?, ¿sería viable si tenemos en cuenta la carga de trabajo que suponen?
(18) En las asignaturas que han aplicado sistemas de EFyC, ¿estás satisfecho con los criterios de calificación?



- (19) ¿Se definieron estos de forma clara y concisa al inicio de la asignatura?, Si es que sí, ¿crees por ello que la calificación resulta más justa al tener los criterios predefinidos con anterioridad, los cuales te ayudan, guían...durante el proceso de realización del trabajo?
- (20) ¿Se consensuaron dichos criterios de evaluación entre profesorado y alumnos?
- (21) ¿Te parece motivador poder calificar tu trabajo? ¿Por qué?
- (22) Con la evaluación formativa y compartida, ¿consideras que mejora el rendimiento académico?

A. Alumnas de 4º y graduadas que no han ejercido de maestras	B. Graduadas que trabajan o han trabajado como maestras de EI
<p>(23) ¿Has utilizado procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil? Si es afirmativo, ¿qué tipo de instrumentos/actividades has llevado a cabo?, ¿a qué curso pertenecían los alumnos? Si es que no, ¿conoces si el centro donde hiciste las prácticas lo llevaba a cabo?, ¿en qué curso?, ¿qué instrumentos usaban?</p>	<p>(23) ¿Utilizaste procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil? Si es afirmativo, ¿qué tipo de instrumentos/actividades llevaste a cabo?, ¿a qué curso pertenecían los alumnos? Si es que no, ¿conoces si el centro donde hiciste las prácticas lo llevaba a cabo?, ¿en qué curso?, ¿qué instrumentos usaban?</p>
<p>(24) ¿Crees que utilizarás en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje? Si es que sí, ¿cómo lo realizarías? Si es que no, ¿Cuáles son los motivos por los que no lo haría?</p>	<p>(24) ¿Utilizas o has utilizado en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje? Si es que sí, ¿cómo lo realizas o has realizado? Si es que no, ¿Cuáles son los motivos para no hacerlo?</p>
<p>(25) Cómo estudiante actual o antigua del grado de maestro de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil? Si es que sí, explica porqué. Si es que no, ¿cuáles son las razones para pensar así?</p>	<p>(25) Cómo actual o antigua maestra de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil? Si es que sí, explica porqué. Si es que no, ¿cuáles son las razones para pensar así?</p>

La investigación se ha realizado tanto con alumnos como con egresados de un centro de FIP. Para los alumnos se optó por los de este último curso 2017/18, al disponer de mayor experiencia desde la que opinar, concretamente con las estudiantes de cuarto de Grado de Maestro de Educación Infantil. Por su parte, para los egresados buscábamos que perteneciesen a los últimos cinco años (coincidiendo con el periodo en el que ya se venía utilizando este sistema). La selección del colectivo de egresados se decidió al considerar su discurso de gran interés pues, como afirma Santos (2000), el tiempo aporta una perspectiva diferente, e incluso el estar fuera de la institución da un mayor grado de libertad para expresar sus opiniones.

En nuestro caso, ha sido posible localizar esa muestra de egresados con experiencia como maestros que aplican la EFyC en sus aulas de Educación Infantil gracias al contacto que mantiene con la Facultad de Educación de Segovia y con el tutor de dicho TFM, que



consiguió que nos comunicáramos, haciendo posible el encuentro para la realización de las entrevistas.

De este modo, el sistema de muestreo empleado fue de carácter intencional, pues acudimos a determinados individuos con ciertas características relevantes que pudieran responder a lo planteado en el estudio (Ruiz, 2012). Así, buscábamos que tanto alumnos como egresados tuvieran en común algunos aspectos cruciales: ser o haber sido generaciones en FIP, pertenecientes a la Facultad de Educación de Segovia, con especialidad correspondiente al Grado de Educación Infantil y que hubieran vivido en alguna o algunas de las asignaturas durante su carrera estos sistemas de EFyC, pues varios de sus profesores y profesoras forman parte de un grupo de innovación docente que lleva varios años trabajando con estas metodologías. En la Figura 3.4, se aprecia la descripción gráfica de este universo potencial del colectivo de participantes para la investigación.

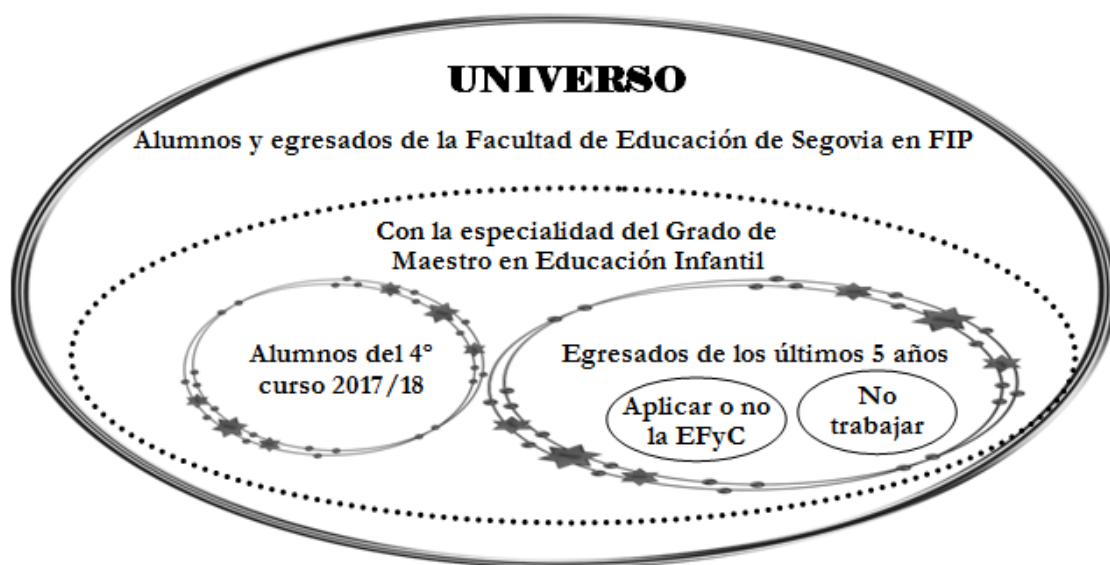


Figura 3.4. Universo potencial de participantes para la investigación. Elaboración propia

Pero además tratamos de encontrar tres perspectivas diferentes sobre los sistemas de EFyC: (1) totalmente a favor de los sistemas de EFyC; (2) de acuerdo en mayor o menor medida con la EFyC y (3) no muy a favor de lo vivido en su FIP.

Para las entrevistas se han seleccionado 9 personas, que se ajustan a los criterios explicados (véase Tabla 3.2). Dichos encuentros tuvieron lugar en la Facultad de Educación de Segovia; en aulas, despachos de profesores e incluso en el “ágora” del campus. Todas fueron grabadas en audio, con la previa autorización de los participantes.



Tabla 3.2.
Muestra seleccionada en las entrevistas en profundidad

* Código	Muestra	Características
A	Mujer de 25 años	Está muy de acuerdo con estos sistemas de evaluación formativa y compartida.
A	Mujer de 22 años	Está interesada con estos sistemas, aunque no con todo lo que conlleva.
A	Mujer de 24 años	No está muy de acuerdo en cómo se utilizan algunos de estos sistemas.
E	Mujer de 34 años	Está totalmente a favor de cómo se utilizan estos sistemas de evaluación formativa y compartida.
E	Hombre de 31 años	Está de acuerdo con estos sistemas de evaluación formativa y compartida, aunque ve complicado su aplicabilidad a la etapa de Educación Infantil.
E	Mujer de 23 años	No está del todo de acuerdo con estos sistemas, especialmente con la evaluación compartida.
ETM	Mujer de 26 años	Está totalmente de acuerdo con estos sistemas de EFyC aplicándolo en su aula con la etapa de EI.
ETM	Mujer de 33 años	Se sitúa a favor de la EFyC y lo utiliza en el aula con sus alumnos del tercer curso del segundo ciclo de EI.
ETM	Mujer de 28 años	Considera complicado poder aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de EI, decantándose por otros procesos en su aula.

* **A:** Alumnado de 4º del Grado de Maestro de Educación Infantil (curso escolar 2017/18).

E: Maestros egresados del Grado de Educación Infantil que no trabajan.

ETM: Maestros egresados del Grado de Educación Infantil que aplican y no aplican la EFyC en sus aulas.

En el anexo II, se adjuntan tres de las nueve entrevistas realizadas a modo de ejemplo, correspondiendo cada una de ellas a los distintos colectivos encuestados:

- (1) **Entrevista a una alumna de 4º del Grado de Maestro de Educación Infantil** (curso 2017/18), a favor de los sistemas de EFyC, aunque no con todo lo que conlleva.
- (2) **Entrevista a una maestra egresada** del Grado de Educación Infantil que aplica la EFyC en su aula de Educación Infantil, que está a favor de la EFyC, aplicándolo en su aula con alumnos del tercer curso del segundo ciclo de dicha etapa.
- (3) **Entrevista a una alumna egresada del Grado de Educación Infantil** que no trabaja como maestra en Infantil, pero que se considera totalmente de acuerdo en cómo se utilizan estos sistemas de EFyC.



3.2.2.2. Informes de “Buenas Prácticas”

Los profesores integrantes de la REFYCES tienen el compromiso de realizar unos informes estandarizados denominados de “Buenas Prácticas” (véase Anexo II) al finalizar su asignatura elegida para llevar a cabo la experiencia de EFyC.

Vamos a empezar explicando brevemente en qué consiste el término “buenas prácticas”, del cual, existe abundante bibliografía (Gutiérrez, Yuste, Cubo y Lucero, 2011; López-Yáñez, 2010; Zabalza, 2012). Para Alejandre (2011), se denominan así a las prácticas docentes que facilitan actividades de aprendizaje eficaces y que sirven de modelo para otras actuaciones. Por su parte, Zabalza (2012) señala que las “buenas prácticas” deben describir y narrar de forma detallada la experiencia y pretender alcanzar un carácter transformador vinculado a la mejora del objeto de estudio. Sin embargo, quizás la propuesta de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2012), en coincidencia con la UNESCO en el marco de su programa MOST (Management of Social Transformations), es la más concreta al determinar que una buena práctica educativa se caracteriza por ser: (a) *innovadora*, al desarrollar soluciones nuevas o creativas; (b) *efectiva*, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora; (c) *sostenible* al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos; y (d) *replicable*, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos.

No obstante, en estos informes, la información relativa a la descripción de la “buena práctica” relacionada con el proceso de evaluación formativa que desarrollamos debe profundizar en los procesos de evaluación y calificación llevados a cabo, a través del análisis de los procedimientos, instrumentos y criterios asociados. En nuestro caso de estudio nos encontramos con el inconveniente de contar con dos informes de buenas prácticas diferentes, al abarcar los informes desde el año 2013 hasta el 2017, ya que los cuestionarios no eran totalmente iguales para esos periodos (Anexo IV y V).

Con la intención de poder continuar recopilando determinados datos que consideramos fundamentales, se han mantenido algunos de los apartados del modelo de informe anterior como la carga de trabajo del profesorado y del alumnado, las ventajas e inconvenientes de la aplicación de este proceso o el rendimiento académico de las diferentes vías de evaluación.

Todo ello ha contribuido a poseer un instrumento validado en relación al proceso de evaluación formativa desarrollado en la FIP. Este proceso de validación se ha llevado durante dos cursos hasta elaborar el instrumento definitivo. Tras un diseño inicial



desarrollado por el grupo de expertos, fue contrastado con un grupo amplio de profesorado universitario que utilizaba habitualmente sistemas de evaluación formativa en sus asignaturas. Una vez mejorado, se puso en práctica durante un curso, al final del cual volvió a someterse a un proceso doble de análisis y mejora hasta conseguir un instrumento con un buen nivel de comprensión para los encuestados y de adecuación a los objetivos del estudio. Posteriormente, se volvió a aplicar de forma experimental un segundo curso y con los resultados obtenidos se realizó el último ciclo de análisis, estableciendo con ello el instrumento definitivo (Manrique, Vallés, y Gea, 2012). El instrumento de partida son unos cuestionarios anónimo de evaluación de la asignatura por parte del alumnado, con una escala likert de 5 niveles (0–4). En su validación se obtiene un Alfa de Cronbach elevada (0.84), con un índice KMO de 0.807 y en el test de esfericidad de Barlett un valor de $p > .00$. Lleva siendo utilizado tres cursos y se aplica de forma anónima a todo el alumnado en la última semana lectiva de la asignatura (Romero, Fraile, López-Pastor y Castejón, 2014).

En definitiva, el objetivo de este modelo que presentamos es ayudar a recoger las prácticas que se realizan con el alumnado en FIP a través de los cuestionarios. Ambos se les realizaron en las asignaturas que emplean sistemas de EFyC y que se consideran “Buenas Prácticas en evaluación formativa”, con la intención de compartirlas y que puedan ser valoradas. En definitiva, pretendemos comprobar el grado de innovación, eficacia, sostenibilidad y replicabilidad de las mismas en los procesos de EFyC que llevan a cabo los miembros de la facultad de Educación de Segovia del Grado de Educación Infantil. Dichos informes presentan una estructura fija donde se introducen estos aspectos: (1) Datos personales, (2) contexto de aplicación, (3) explicación sobre el sistema de evaluación y calificación, (4) valoración de la experiencia, (5) contenidos vinculados con el cuestionario y asignatura a nivel general, (6) conclusiones y (7) anexos.

Para esta investigación, la muestra corresponde a 20 informes de buenas prácticas sobre asignaturas en las que se utilizaron sistemas de EFyC, impartidas en las carreras del Grado en Educación Infantil y Doble Titulación (Infantil + Primaria) durante los cursos académicos 2013-14, 2014-15, 2015-16 y 2016-17. Dichos informes quedan repartidos por curso, como se muestra en la Tabla 3.3.



Tabla 3.3.

Muestra de informes estudiados de los elaborados por los profesores del REFYCES por curso académico

CURSO ACADÉMICO	Nº DE INFORMES
2013-2014	6
2014-2015	6
2015-2016	3
2016-2017	5

3.3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado vamos a introducir las técnicas básicas que vamos a emplear para analizar sistemáticamente y dotar de sentido a los datos recogidos. Siguiendo a Wood y Smith (2018, p.105) “un buen análisis es crucial para llegar a conocer y comprender la realidad precisa y para así brindar explicaciones e interpretaciones válidas de los datos, por tanto, no hay que hacerlo apresuradamente”.

Al contar con datos cuantitativos y cualitativos (metodología mixta), vamos a emplear dos programas informáticos distintos. Para el análisis cuantitativo de datos, con el volcado de datos de los informes de “Buenas Prácticas”, el SPSS 20.0. Para el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas, el programa ATLAS.ti 8.0.

En el **análisis cuantitativo** vamos a realizar dos estudios estadísticos.

- (1) Estadística descriptiva: medias y desviaciones típicas, distribución de puntuaciones.
- (2) Estadística inferencial: Diferencias de medias, análisis de homocedasticidad y de normalidad.

En primer lugar, se analizará el archivo SPSS de la muestra seleccionada con los datos obtenidos de los cuestionarios ya volcados, con el fin de poder obtener unas conclusiones de los objetivos marcados en este TFM (Ventajas de la EFyC, inconvenientes de la EFyC y satisfacción de la EFyC. Para su desarrollo, se partió de dos archivos en los que estaban recogidos los datos. Uno de ellos contenía los datos de los cursos 2013/14 y 2014/15 y el otro los de los otros dos años 2015/16 y 2016/17. Seguidamente se fundieron dichos documentos en un único archivo y, después de ello, se seleccionaron aquellos casos en los que la titulación fuera del Grado de Educación Infantil o de Doble Titulación (Educación Infantil + Primaria) de la Facultad de Educación de Segovia.



Una vez que se obtuvo el archivo con los casos y datos que interesaban para dicho estudio se escogieron las variables que se iban a utilizar en los informes para cada uno de los objetivos. A continuación detallo las mismas que se plasmarán en el capítulo de resultados. Véanse dichas variables en las tablas 3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 3.8.

Tabla 3.4
Variables estudiadas del informe de buenas prácticas, para el objetivo de ventajas

Variable	Nombre variable
P4	¿Considera útil lo aprendido con esta experiencia?
P6	¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?
P7	¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?
P51	Ofrece alternativas a todos los estudiantes
P52	Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación
P53	Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario
P54	El estudiante realiza un aprendizaje activo
P55	Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa
P56	El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador
P57	La calificación es más justa
P58	Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)
P59	Permite aprendizajes funcionales
P510	Genera aprendizajes significativos
P511	Se aprende mucho más
P512	Mejora la calidad de los trabajos exigidos
P513	Hay interrelación entre teoría y práctica
P514	Evalúa todos los aspectos posibles
P515	Hay retroalimentación en documentos y actividades
P516	Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades
P517	Se da un seguimiento más individualizado



Tabla 3.5
Variables estudiadas del informe de buenas prácticas, para el objetivo de inconvenientes

<u>Variable</u>	<u>Nombre variable</u>
P518	Requiere más responsabilidad
P52_1	Inconvenientes: Exige una asistencia obligatoria y activa
P52_2	Inconvenientes: Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito
P52_3	Inconvenientes: Exige continuidad
P52_4	Inconvenientes: Hay que comprenderlo previamente
P52_5	Inconvenientes: Exige un mayor esfuerzo
P52_6	Inconvenientes: Existe dificultad para trabajar en grupo
P52_7	Inconvenientes: Se puede acumular mucho trabajo al final
P52_8	Inconvenientes: Existe una desproporción trabajo/créditos
P52_9	Inconvenientes: El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro
P52_10	Inconvenientes: Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué realizar
P52_11	Inconvenientes: Es injusto frente a otros procesos de evaluación
P52_12	Inconvenientes: Las correcciones han sido poco claras
P52_13	Inconvenientes: La valoración del trabajo es subjetiva
P52_14	Inconvenientes: Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)
Resistencia	El alumnado presenta fuertes resistencias frente de evaluación continua y formativa

Tabla 3.6
Variables estudiadas del informe de buenas prácticas, para el objetivo de satisfacción de los alumnos

<u>Variable</u>	<u>Nombre variable</u>
P48	Señala la satisfacción global en relación con la experiencia
P49	Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia

Tabla 3.7
Variables estudiadas del informe de buenas prácticas, para el objetivo satisfacción con la autovaloración del profesor

<u>Variable</u>	<u>Nombre variable</u>
Satisfac_P7	Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado
innovadora	Características de la experiencia: innovadora, al desarrollar soluciones nuevas o creativas
efectiva	Características de la experiencia: efectiva, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora
sostenible	Características de la experiencia: sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
replicable	Características de la experiencia: replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos



Tabla 3.8
VARIABLES ESTUDIADAS DEL INFORME DE BUENAS PRÁCTICAS, PARA EL OBJETIVO DE CARGA DE TRABAJO DEL PROFESOR Y DE LOS ALUMNOS

Variable	Nombre variable
Carga	Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor
Carga-prof-preparación	Carga de trabajo para el profesor – preparación de clases_tot2
Carga-prof-corrección	Carga de trabajo para el profesor –corrección de documentos_tot1
Carga-prof-web y correo	Carga de trabajo para el profesor –mantenimiento de Web y correo electrónico_tot1
Carga-alumno	Carga media de trabajo autónomo para el alumnado a lo largo del cuatrimestre, aparte de las horas lectivas

En la Tabla 3.8., la primera variable se encuentra en la escala de 0-4 que se ha utilizado para la mayoría de las variables, mientras que el resto de variables son datos numéricos que se han recogido de los cuestionarios y pasados a los informes, no teniendo una escala definida. En primer lugar vamos a mostrar la media y la desviación típica del grupo de variables de las ventajas por curso académico. Posteriormente comentaremos los datos obtenidos y sacaremos las gráficas de las variables en tres grupos diferenciados:

1º Grupo: Variables valoradas muy potentes (con valoración media entre 3-4 de escala 0-4)

2º Grupo: Variables con valoración medianamente potente (con valoración media entre 1-3 de la escala 0-4)

3º Grupo: Variables valoradas negativamente (con valoración media entre 0-1, escala 0-4).

Además para ver aquellas que son significativas y aquellas que no lo son, realizaremos una comparación de medias de todas las variables del grupo.

A continuación realizaremos lo mismo con el tema de inconvenientes, donde la mayoría de las valoraciones serán opuestas (las más potentes en este caso serán las que más se acerquen a 0 y las peor valoradas aquellas que se acerquen a 4) y de la “satisfacción”, separando la misma en la de los alumnos y la del profesor con una autovaloración de él mismo. Continuaremos el análisis con la carga de trabajo de los profesores y de los alumnos. Concluiremos el mismo con una comparación de las variables globales de ventajas, inconvenientes y satisfacción a lo largo de los cursos, aplicando aquí un estudio paramétrico y no paramétrico en base a la normalidad y la homocedasticidad. Para ello, se



realizará una comparación de las medias, las cuales habremos calculado de cada uno de los objetivos y se compararán los datos de estos a lo largo de los distintos cursos.

Para el **estudio cualitativo** se llevará a cabo el análisis de las entrevistas. Se van a comparar cada uno de los tres grupos de entrevistados: (1) Alumnado de 4º curso de Grado de maestros de Educación Infantil 2017/2018, (2) Maestros egresados del Grado de Educación Infantil que aplican y que no aplican la Evaluación Formativa y Compartida en sus aulas, y (3) Maestros egresados del Grado de Educación Infantil que no trabajan. De esta forma, podremos obtener las conclusiones de cada uno de ellos y unas genéricas, en las que se contemple la evolución a lo largo de todos los años sobre el desarrollo de la EFyC en la Facultad de Educación de Segovia en la carrera del Grado de Maestro en Educación Infantil. Con todo ello se podrán sacar unas conclusiones generales.

Tras llevar a cabo las entrevistas se procederá a la transcripción literal de cada grabación. Seguidamente se realizará el proceso de reducción de los datos, la técnica de codificación de los mismos y el procedimiento de categorización (Tójar 2006, p. 289-290), que dará lugar a un sistema de categorías y subcategorías, marcadas por los objetivos a investigar.

Existen muchos métodos de análisis pero nosotros nos centraremos en el método “análisis temático”, adecuado con el propósito de esta investigación, al tener que analizar nueve entrevistas en profundidad semi-estructuradas, a través del software ATLAS.ti, 8.0. Dicho programa favorece enormemente el trabajo de los investigadores, pues les permite: (a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos, videos y otros formatos digitales (Vicente Mariño, 2011), (b) buscar códigos de patrones; y (c) clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008). Además, facilita el análisis dado que posibilita ahorrar tiempo, realizar procedimientos sistemáticos, y flexibilizar la revisión de los procesos de análisis (Dicicco-Bloom y Crabtree, 2006). Así, mediante ATLAS.ti realizaremos el análisis de datos basándonos en las siguientes fases propuestas por Braun y Clarke (2006):

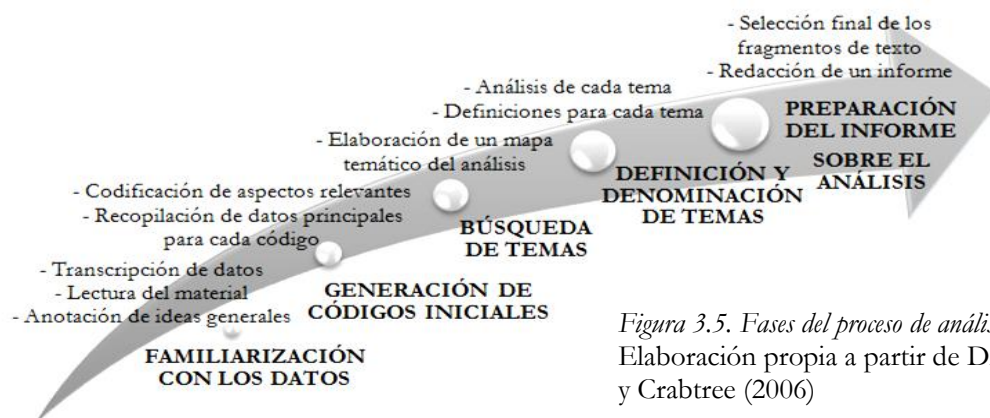


Figura 3.5. Fases del proceso de análisis de datos. Elaboración propia a partir de Dicicco-Bloom y Crabtree (2006)



En nuestro caso, el programa ATLAS.ti se va a utilizar para importar la transcripción de cada entrevista y para codificar cada respuesta utilizando la estrategia de codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990). La información se codificará y categorizará identificando uno o más pasajes de texto con un tema y relacionándolo con un código (Gibbs, 2007). El principal propósito de codificación es realizar conexiones entre las diferentes partes de toda la información. De este modo, en dicho TFM se va a reflejar cada cita exacta de los sujetos con un código, un número del 1 al 9, identificando así a los participantes entrevistados, y que se expondrá en el capítulo de análisis de resultados. Además, el código se compondrá de dos iniciales al principio; ES, que significa “entrevista semiestructurada”. Éstas irán seguidas por un número del 1 al 9, respecto a la persona a quien nos referimos con la cita literal; el último dato corresponde a la fecha en que se han realizado las entrevistas: mayo del 2018. Por ejemplo, el código: “ES-4-5,2018” indica que el dato procede de la entrevista semiestructurada realizada al cuarto participante, en mayo de 2018. Dicho código se colocará entre paréntesis al final de cada cita del entrevistado.

3.4. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO

Finalmente, a fin de garantizar una verdadera rigurosidad del trabajo, vamos a tener cuenta el cumplimiento de los siguientes criterios de rigor del paradigma naturalista-interpretativo, que Guba (2008, p.153) planteaba: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad.

3.4.1. CREDIBILIDAD

Aportando la credibilidad precisa contribuimos a asegurar la validez de la información obtenida en el proceso de investigación. Según Rada (2016, p.6) resulta el “grado en el que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada, y cómo los resultados de un estudio son verdaderos para las personas que son estudiadas, y para quienes lo experimentan, o han estado en contacto con el fenómeno investigado”. Para conseguirlo, emplearemos en el estudio distintas técnicas como:

(a) **Triangulación.** Según Barba (2013, p. 27) “el rigor se basa en la triangulación o en la cristalización”, resultando este uno de los medios más empleados para validar los resultados. En nuestro estudio, la triangulación se realiza mediante diversos instrumentos de obtención de datos, que se complementan entre sí: las entrevistas en profundidad (recogiendo entrevistas de



alumnos con diferentes situaciones y perspectivas respecto a la experiencia en EFyC, y con sus correspondientes grabaciones de audio, que permitirán contrastar los datos e interpretaciones obtenidas en la investigación), los informes de “Buenas Prácticas” y a través de la revisión bibliográfica para el desarrollo del marco teórico.

(b) **Juicio crítico con los compañeros.** Se intercambiarán opiniones y resultados con otros compañeros de la misma Facultad, puesto que muchos de ellos trabajan en situaciones similares llevando a cabo procesos de EFyC, por lo que es muy valiosa la opinión que tengan. También se podrá interactuar con otros investigadores que trabajen en otros centros o etapas educativas para comprobar si los resultados son similares o no en otros contextos.

(c) **Comprobaciones con los participantes.** Compartiendo interpretaciones y reflexiones, y contrastando la información recogida con los mismos. Es el caso de las entrevistas, producidas en la investigación y el análisis de los informes de “Buenas Prácticas”. Además, se finalizará con una verificación, comprobando que las respuestas de las entrevistas se corresponden con las categorías seleccionadas y coinciden con los datos hallados y con los resultados de los informes.

3.4.2. TRANSFERIBILIDAD

Es la aplicabilidad de un estudio particular a otro contexto o con sujetos distintos, y nos indica si los resultados obtenidos pueden servir de orientación para el trabajo de otros maestros e investigadores que se encuentren en escenarios similares. No obstante, esta investigación no podrá ser generalizada, pues se da en un contexto concreto, aunque con los ajustes precisos tal vez pueda ser transferible a otras situaciones. Seleccionamos así los datos del contexto y los facilitados por los participantes, los cuales se podrán contrastar con otros estudios y extrapolarse a distintas facultades, a fin de conocer el grado de coincidencia existente. Para lograrlo se emplearían las siguientes estrategias metodológicas:

(a) **Descripción minuciosa del contexto.** Goetz y LeCompte (1988) señalan que para transferir los hallazgos se precisa elaborar una descripción concreta del contexto; explicando detalladamente las características de las instituciones, materiales y de los participantes, así como de las relaciones que se establecen entre todos ellos.

(b) **Recolección de datos descriptivos:** los cuales permitan comparar esta realidad con otras similares y posibles a las que cabría realizar transferencias. Con dicha técnica nos referimos a las respuestas e información que los participantes nos aportan a través de las entrevistas y del análisis de los informes de “Buenas Prácticas”. De esta forma, cuantos más datos relevantes se



generen más sencillo resultará para otros investigadores llevar a cabo una investigación con condiciones similares.

3.4.3. DEPENDENCIA

Consiste en determinar si los descubrimientos obtenidos con un método coinciden con los hallados desde otro método, entrelazando los datos. Es decir, hace referencia a la estabilidad de la información (de los instrumentos empleados) y del observador. En este caso, las técnicas que se emplearán para cumplir con dicho criterio serán:

(a) **Métodos solapados.** Al llevar a cabo distintos métodos de recogida de datos a la vez; cualitativos y cuantitativos, vamos viendo la estabilidad o inestabilidad de los datos hallados, compensando uno las debilidades del otro. Sin embargo, si obtenemos respuestas similares, utilizando métodos distintos, estaremos fortaleciendo el equilibrio.

(b) **Revisión externa del trabajo.** López (2009, p. 36) se refiere a esto con la denominación de “observador externo”, y es que a lo largo de la investigación se ha contando con la orientación y asesoramiento continuo del tutor del TFM, revisando éste los análisis e interpretaciones, y valorando cada paso del estudio antes, durante y después de ser mostrado.

3.4.4. CONFIRMABILIDAD

La confirmabilidad posibilita analizar los datos y obtener conclusiones iguales o similares, siempre y cuando se tengan perspectivas análogas (Leininger, 1994). Dado que se parte de la aceptación de cierta subjetividad en la interpretación de todo investigador cualitativo, trataremos de demostrar la intersubjetividad de la información conseguida, su independencia respecto al investigador que la adquiere y que, por tanto, puede ser confirmada por otras vías y personas (Guba, 1989). De esta forma, los procedimientos usados para corroborar los datos y garantizar la neutralidad del análisis serán:

(a) **Triangulación.** Con la variedad de técnicas e instrumentos (entrevistas e informes) para así contrastar las evidencias obtenidas desde diferentes perspectivas. Además, recurrimos a la triangulación entre personas, mediante los informes de maestros encuestados y, de los alumnos y egresados entrevistados, que reflejan los distintos modos de emplear la EFyC.

(b) Otro método es el de ir **incluyendo** en cada uno de los resultados del estudio los datos en que se apoyan; citas textuales, reflexiones de los participantes e, incluidas las



transcripciones de las entrevistas, en el anexo del TFM. Por último, la aportación de pruebas documentales será realmente significativo, de tal modo que se puedan confirmar las interpretaciones realizadas.

3.5. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

Nuestro estudio debe cumplir una serie de criterios ético-metodológicos, los cuales dotarán a esta investigación de una efectiva calidad y aceptabilidad. Tal y como afirma Flick (2014) estas consideraciones aportarán la calidad que requiere la investigación en Ciencias Sociales, tanto desde el ámbito técnico del estudio como desde el ámbito de la calidad de los resultados obtenidos, ofreciendo así un proyecto válido, sólido y fiable.

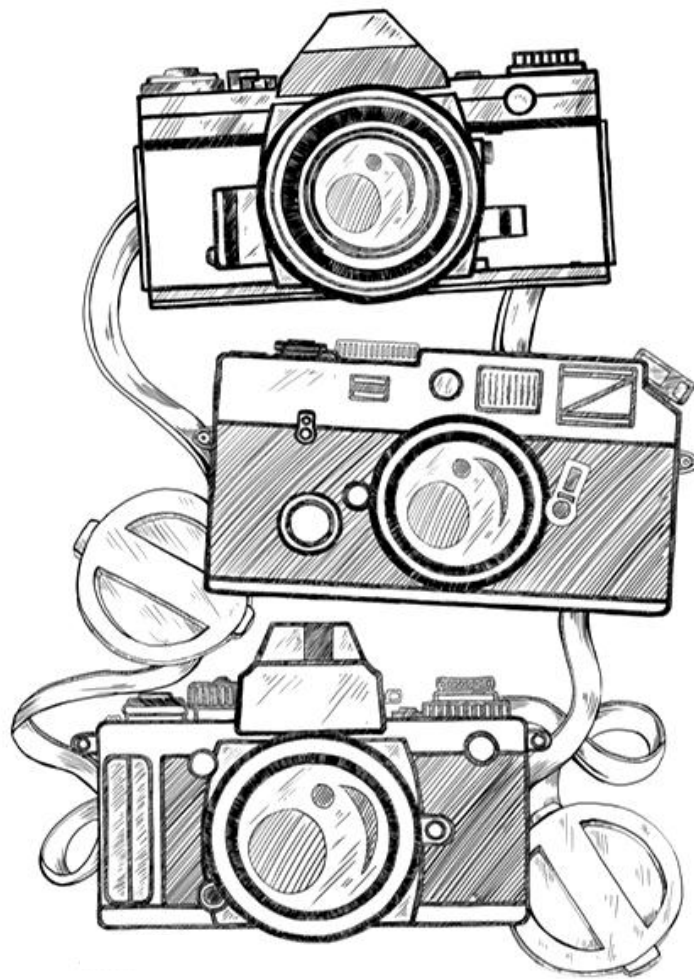
La investigación en Ciencias Sociales se sitúa en una posición singular, pues su objeto de estudio está relacionado fundamentalmente con los seres humanos. Por ello, debemos garantizar en todo momento el respeto por los participantes y de sus derechos básicos. Así, los criterios que a tener en cuenta para nuestra investigación serán los siguientes:

- (1) **Consentimiento informado.** Todos los participantes en la investigación han colaborado de modo voluntario y libre, y han sido correctamente informados sobre el proceso. Por consiguiente, se obtuvo el consentimiento previo y en el uso de grabadoras de voz para las entrevistas de los sujetos colaboradores en la investigación.
- (2) **Confidencialidad y anonimato.** Se ha respetado la intimidad de los participantes, preservando su identidad y asegurando la confidencialidad de los datos aportados, por lo que los nombres del alumnado y maestros participantes en el estudio no aparecen .
- (3) **Precisión en la interpretación de los datos.** Hemos tenido especial cuidado en no producir ningún tipo de engaño respecto a los datos obtenidos y su interpretación, aportando información falsa u omitiendo ideas relevantes.



CAPÍTULO 4:

ANÁLISIS DE RESULTADOS



CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo, se van a plasmar los resultados que se han obtenido a la hora de realizar el estudio cuantitativo y cualitativo siguiendo el proceso que se ha comentado en el punto anterior de metodología.

4.1. RESULTADOS DE LOS INFORMES DE “BUENAS PRÁCTICAS”

En este apartado vamos a realizar un estudio de estadística descriptiva y también un estudio estadístico no paramétrico. En el primero nos centraremos en la media y la desviación típica de cada una de las variables por curso académico y en el segundo compararemos las medias de todos ellos, apoyándonos en la prueba no paramétrica U Mann-Whitney.

La escala con la que trabajamos en la mayoría de las variables de este caso de estudio es de 0 a 4 (0: Nada, 1: Poco, 2: Algo, 3: Bastante y 4: Mucho). En el caso de que analicemos variables que no cumplan con dicha escala lo mencionaremos para que el lector no tenga lugar a duda en su interpretación.

Este análisis le vamos a dividir en diversos subapartados, focalizados en los mismos en los objetivos del TFM. A continuación, presentamos todos ellos.

4.1.1 ANÁLISIS DE LAS VARIABLES DE VENTAJAS DE LA EFyC

En la Tabla 4.1 presentamos los resultados de las variables estudiadas de los cuestionarios de los alumnos del grupo de ventajas por curso académico.



Tabla 4.1
 Medias y dt de las variables estudiadas dentro de las ventajas de EFyC

CURSO ACADÉMICO	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT	Media	DT
¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	3,80	,447	4,00	,000	4,00	,000	3,80	,447
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	2,50	,577	2,67	,577	2,67	,577	2,80	,447
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	2,50	,577	2,33	,577	2,33	,577	2,60	,548
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	3,33	,816	3,67	,577	3,67	,577	3,20	,447
Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	3,00	,894	2,33	2,082	2,33	2,082	3,40	,548
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	3,50	,548	3,67	,577	3,67	,577	3,60	,548
El estudiante realiza un aprendizaje activo	3,33	,816	3,67	,577	3,67	,577	3,80	,447
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3,67	,516	3,33	1,155	3,33	1,155	3,80	,447
El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	2,83	,983	2,33	1,155	2,33	1,155	3,40	,548
La calificación es más justa	2,67	,816	2,33	,577	2,33	,577	3,00	,000
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	3,00	,632	2,00	1,732	2,00	1,732	3,00	,000
Permite aprendizajes funcionales	2,83	,753	3,00	1,732	3,00	1,732	3,40	,548
Genera aprendizajes significativos	2,83	,753	3,00	1,732	3,00	1,732	3,20	,447
Se aprende mucho más	2,83	,753	2,67	2,309	2,67	2,309	3,40	,548
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	2,83	,753	2,00	1,732	2,00	1,732	3,20	,447
Hay interrelación entre teoría y práctica	3,33	,516	2,67	2,309	2,67	2,309	3,60	,548
Evalúa todos los aspectos posibles.	3,33	0,816	3,00	,000	3,00	,000	3,00	,707
Hay retroalimentación en documentos y actividades	3,33	1,033	3,67	,577	3,67	,577	3,40	,548
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	3,17	0,983	4,00	,000	4,00	,000	3,60	,548
Se da un seguimiento más individualizado	3,20	0,447	2,50	,707	2,50	,707	2,60	,548

Como se puede observar en las tablas 4.1, los valores dentro de la escala tienden a ser altos o muy altos, lo que muestra que la mayoría de los alumnos optan por una puntuación alta en las variables del grupo de ventajas que hemos establecido, cuando se les realiza el cuestionario. Cabe hacer mención a las variables de: “consideran útil lo aprendido” donde la media es muy alta en todos los cursos académicos alcanzando el máximo de 4 en dos de ellos. Además, otras como: “trabajo en equipo” y “la posibilidad de corregir los errores”

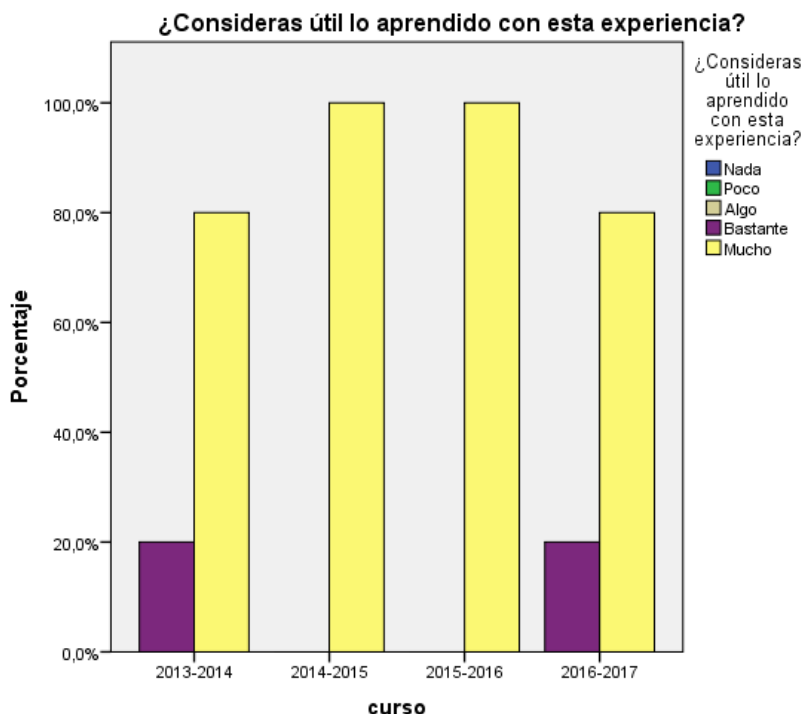


también tiene una media muy elevada, lo que nos indica que el método de EFyC, es bastante bueno y contribuye al aprendizaje ya que se da oportunidades de aprender de los errores y se fomenta el trabajo en grupo, algo necesario que deberán aplicar y aprender los alumnos de FIP, para el día de mañana.

En la mayoría de variables la desviación típica es baja, algo positivo, ya que eso quiere decir que la mayoría de las respuestas de ese curso se encuentran cercanas a la media. Las desviaciones típicas más elevadas son aquellas que corresponden a las variables de como valoras a los compañeros o si contribuye a aprendizajes funcionales, ya que como es obvio suelen ser variables que se encuentran con una media en los valores centrales de la escala y donde los datos aportados dentro de los mismos años son bastante diferentes de la media, siendo en algunas ocasiones bastante más elevados y en otras bastante más bajos.

A continuación, vamos a reflejar y comentar algunas graficas de las variables, dividiéndolas en tres grupos: variables con las medias más altas, variables con valores intermedios y variables con medias bajas. Dentro de las ventajas, destacamos las siguientes:

(1) Variables con medias más altas (Figura 4.1)



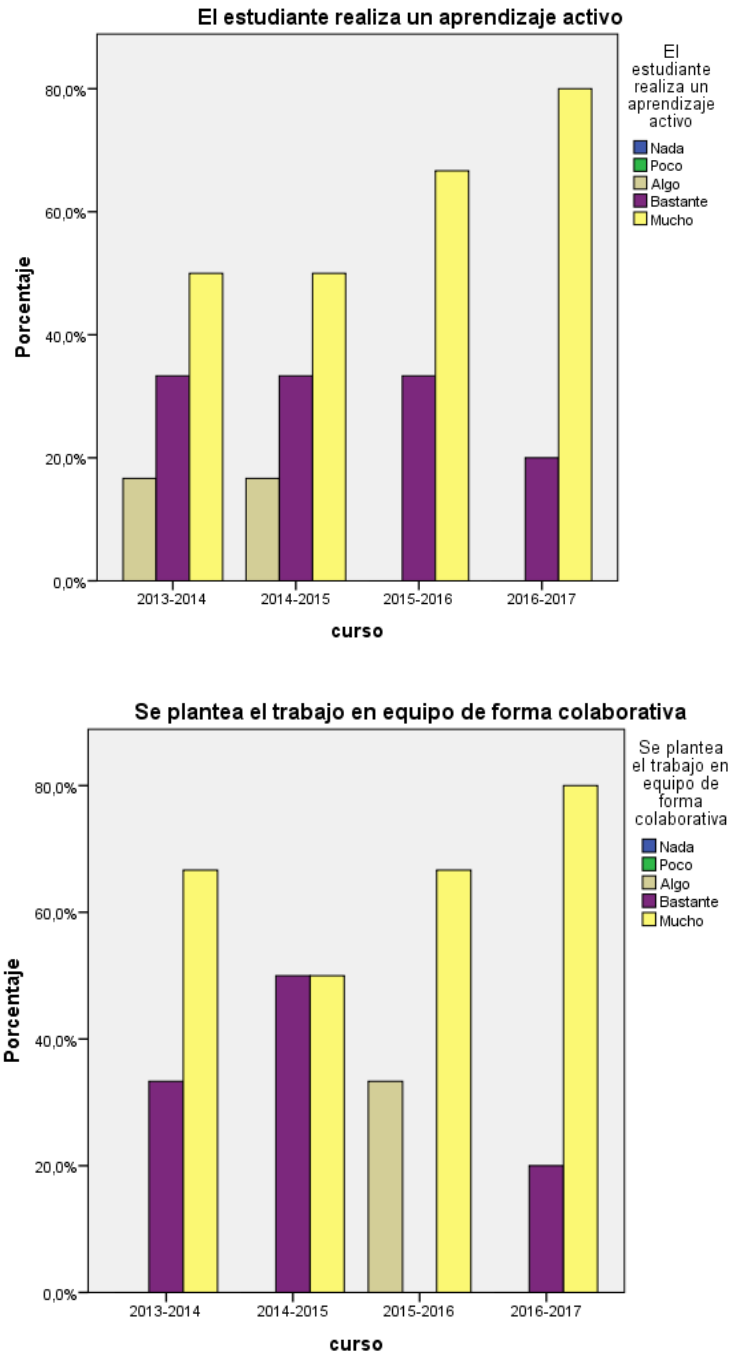


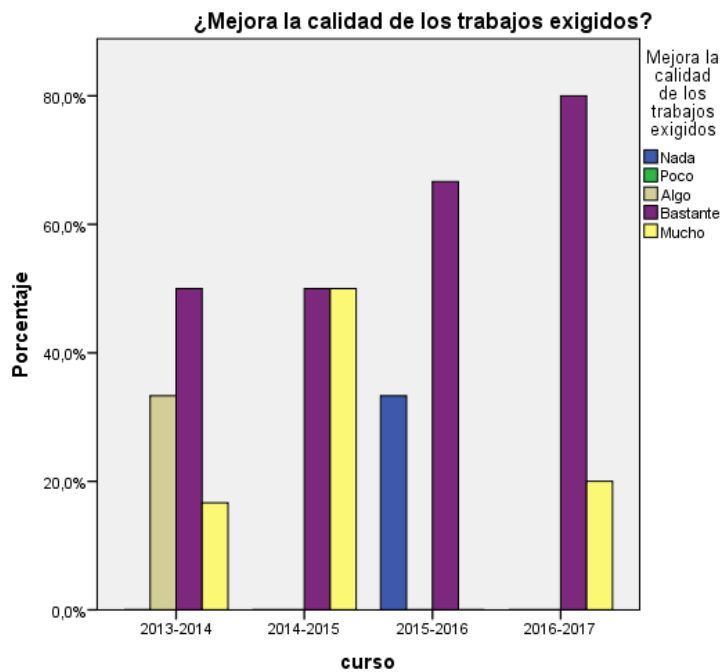
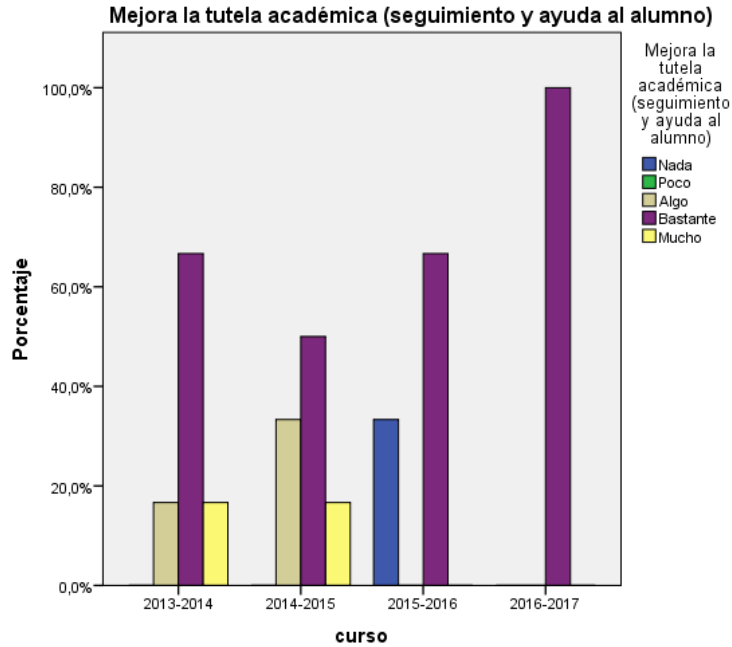
Figura 4.1. Variables con media más altas en el grupo de ventajas de la EFyC

Estas variables presentan frecuencias elevadas, como hemos comentado para algunas de ellas en la Tabla 4.1 de descriptivos de las ventajas. En ellas se representa las frecuencias que se han obtenido a modo de porcentaje por cada uno de los cursos académicos dentro de la escala. El color amarillo corresponde a la valoración máxima de mucho. De nuevo todas ellas hacen concluir que los alumnos de FIP valoran este método como algo positivo para un aprendizaje adecuado. Las variables que se han destacado con frecuencias elevadas



han sido: “se considera útil lo aprendido”, “el alumno realiza un aprendizaje activo” y “se plantea el trabajo en equipo colaborativo”. Figura 4.1

(2) Variables con valores intermedios (Figura 4.2)



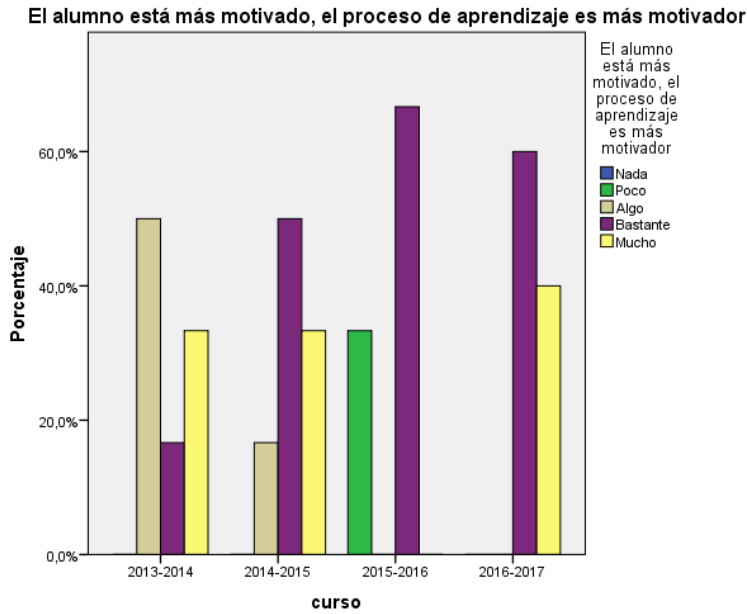
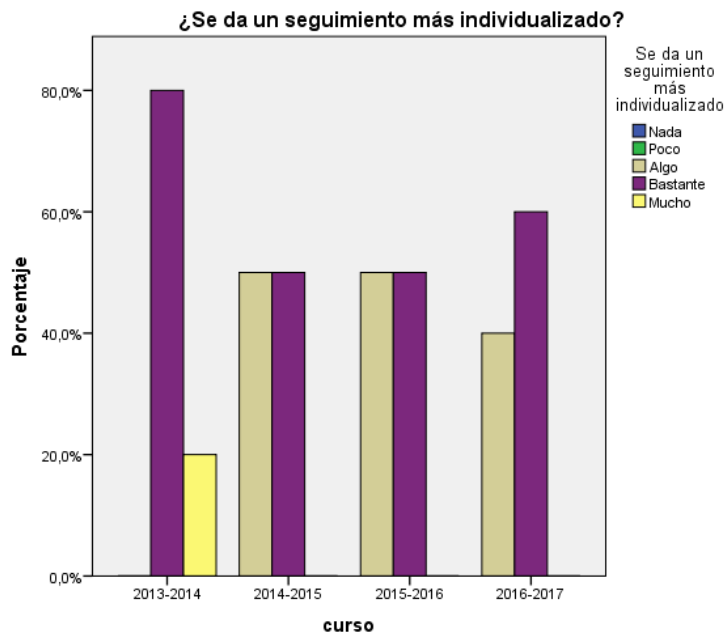


Figura 4.2: Variables con valores intermedios en el grupo de ventajas de la EFyC

En cuanto al grupo de variables de ventajas con calificaciones intermedias, cabe destacar las variables de “tutela”, “la variable de motivación del alumnado” y de “la calidad de los trabajos”, mostradas sus frecuencias en la Figura 4.2. Estos aspectos refuerzan lo comentado en el grupo anterior de que es un sistema de aprendizaje bastante bueno y con apoyo para el alumno, percibiéndolo así él mismo.

(3) Variables con las medias bajas (Figura 4.3)



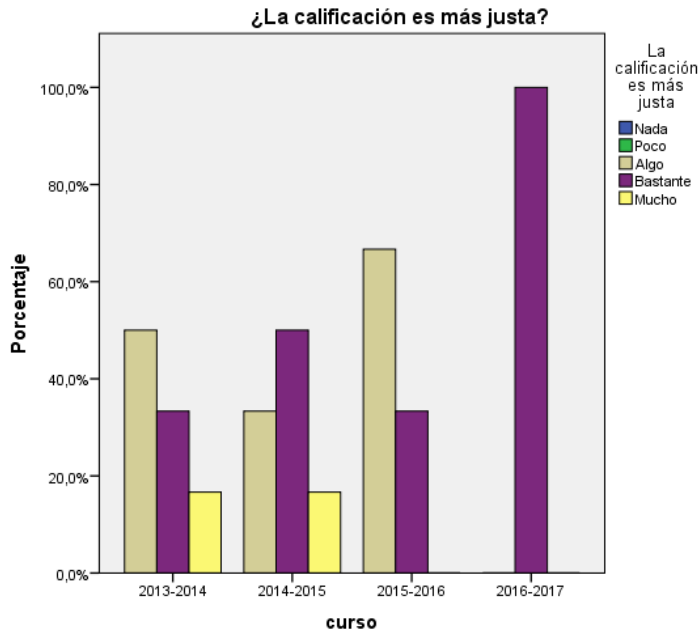


Figura 4.3: Variables con las medias bajas en el grupo de ventajas de la EFyC

Las variables que se muestran con las medias bajas en la figura 4.3 son el seguimiento individual y la calificación justa. El primero está en relación con lo comentado que se fomenta el trabajo en grupo y el segundo de la calificación, que siempre es una variable complicada de analizar, ya que el ser humano al final siempre queremos obtener las puntuaciones más altas y, en vez de ver un proceso de aprendizaje, nos focalizamos en una nota. Los alumnos a los que se les aplique este método lo valoran con la frecuencia baja de 2 sobre nuestra escala, ellos no lo ven como un regalo y por ello no dan una puntuación elevada en los cuestionarios al contestar a esta variable obteniendo frecuencias de 3 o 4.

A continuación, en la tabla 4.2 presentamos los resultados de las diferencias de medias que existen entre los diferentes cursos académicos, comparando unos con otros y viendo una comparación de medias por medio de los niveles de significación como para poder comprobar si la diferencia de medias es o no significativa.



Tabla 4.2
Diferencias de medias de las variables dentro de ventajas de la EFyC

DATOS COMPARITIVOS	U 14-15 Sig.		U 14-16 Sig.		U 14-17 Sig.		U 15-16 Sig.		U 15-17 Sig.		U 16-17 Sig.	
¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	10,0	,317	6,00	,439	12,5	1,00	7,5	1,00	10	,317	6,00	,439
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	7,00	,371	5,00	,683	7,00	,371	6,5	,693	12,5	1,00	6,50	,693
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	9,00	,777	5,00	,683	9,00	,777	5,5	,495	12,5	1,00	5,50	,495
Ofrece alternativas a todos los estudiantes	7,00	,575	6,00	,456	10,00	,371	9,00	,693	9,5	,609	6,50	,744
Hay un contrato previo, negociado y consensuado del sistema de evaluación	16,0	,733	8,00	,788	11,00	,431	9,00	1,00	8,5	,190	5,50	,514
Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	16,50	,789	7,50	,655	13,50	,752	7,00	,322	12,5	,609	7,00	,860
El estudiante realiza un aprendizaje activo	18,0	1,00	7,00	,564	10,0	,284	7,00	,570	10,0	,284	6,50	,693
Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	15,0	,575	8,00	,758	13,00	,637	9,00	,784	10,5	,326	6,00	,558
El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	14,0	,498	7,00	,591	9,50	,287	5,00	,886	12,5	,609	3,00	,121
La calificación es más justa	15,50	,665	7,00	,564	10,0	,284	5,50	,322	12,5	,560	2,50	,049*
Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	15,50	,652	6,00	,357	15,0	1,00	7,00	,570	12,5	,560	5,00	,197
Permite aprendizajes funcionales	13,50	,434	7,00	,591	8,50	,190	8,00	,784	12,5	,609	7,00	,870
Genera aprendizajes significativos	12,5	,351	7,00	,591	10,50	,338	8,50	,886	12,5	,609	6,00	,624
Se aprende mucho más	11,5	,268	7,00	,591	8,50	,190	9,00	1,00	15,0	1,00	7,00	,870
Mejora la calidad de los trabajos exigidos	9,00	,116	7,00	,570	10,50	,338	3,00	,083	15,0	,326	4,00	,172
Hay interrelación entre teoría y práctica	12,0	,269	8,00	,777	11,0	,399	8,00	,758	14,0	,827	7,00	,863
Evalúa todos los aspectos posibles.	16,50	,789	6,00	,386	11,0	,431	4,50	,157	9,00	,219	7,50	1,00
Hay retroalimentación en documentos y actividades	16,00	,720	8,00	,758	14,00	,840	7,00	,568	15,00	,777	5,50	,495
Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	15,00	,600	3,00	,248	11,50	,480	3,00	,237	13,50	,752	3,00	,327
Se da un seguimiento más individualizado	4	,079	2,00	,147	6,00	,093	4,00	1,00	9,00	1,00	4,50	,823

U= U de Mann-Whitney; 14: Curso 2013-2014; 15: Curso 2014-2015; 16: Curso 2015-2016; 17: Curso 2016-2017; * $p \leq 0,05$



Los resultados muestran que no hay diferencia de medias significativas salvo en el caso de la variable: “la calificación es más justa” en donde en la comparación de los cursos 2015/2016 y 2016/2017, la significación es menor al grado de porcentaje con el que lo estudiamos ($p \leq 0,05$) y por ello podemos afirmar que en esos dos cursos y esa variable la diferencia de medias es significativa. Desde el punto de vista estadístico la diferencia de medias cuenta con el significado de procedimiento descriptivo que permite obtener estadísticos descriptivos de los distintos grupos y subgrupos definidos en el estudio por una o más variables independientes. En nuestro caso lo que estábamos estudiando era la misma variable y la comparación entre los años 2015/2016 y 2016/2017, concluyendo que si que existe una diferencia en esa variable en los valores de medias de ambos cursos. Si observamos la gráfica 4.1, la media de dicha variable del año pasado de tener una media de 2,33 en el año 2015/2016 a obtener una media de 3 en el año 2016/2017, por lo que la evolución además ha sido positiva.

4.1.2 ANALISIS DE LAS VARIABLES DE INCONVENIENTES EN LA EFYC

En la tabla 4.3 se presentan los datos estadísticos de las variables escogidas para los inconvenientes de la EFyC. Dado que estamos trabajando con “inconvenientes”, una valoración baja es positiva, porque indica que el alumnado no lo considera un inconveniente, o lo da muy poca importancia. Podría decirse que para poder considerarlos como “inconvenientes” reales, las medias deberían estar cercanas a 3, o por encima.



Tabla 4.3
 Medias y dt de las variables de inconvenientes estudiadas de la EFyC

CURSO ACADÉMICO	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.
Requiere más responsabilidad	3,75	,500	3,50	,577	3,50	,707	3,40	,548
Inconvenientes: Exige una asistencia obligatoria y activa	3,50	,548	3,33	,516	4,00	,000	3,60	,548
Inconvenientes: Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	1,33	1,033	1,83	1,169	1,33	1,528	2,20	1,095
Inconvenientes: Exige continuidad	3,50	,548	2,83	1,602	3,67	,577	3,60	,548
Inconvenientes: Hay que comprenderlo previamente	2,83	,408	2,67	,516	3,00	,000	2,80	,837
Inconvenientes: Exige esfuerzo	3,17	,753	3,17	,753	3,00	1,000	3,40	,548
Inconvenientes: Existe dificultad para trabajar en grupo	1,00	,894	1,50	1,049	2,33	1,528	1,60	,894
Inconvenientes: Se puede acumular mucho trabajo al final	1,67	1,211	2,33	1,211	3,33	1,155	2,60	1,673
Inconvenientes: Existe una desproporción trabajo/créditos	1,67	1,033	1,00	,894	1,67	1,528	1,60	1,517
Inconvenientes: El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	1,33	,816	1,33	1,033	1,33	,577	1,20	1,095
Inconvenientes: Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	1,83	1,329	1,33	1,211	1,33	,577	1,60	,894
Inconvenientes: Es injusto frente a otros procesos de evaluación	,50	,548	1,00	,894	,67	,577	,60	,548
Inconvenientes: Las correcciones han sido poco claras	1,33	,816	1,00	,894	,67	,577	,20	,447
Inconvenientes: La valoración del trabajo es subjetiva	1,17	,753	1,67	,816	,67	,577	,80	,447
Inconvenientes: Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	3,17	1,602	3,33	,516	3,33	,577	2,80	1,095
El alumnado presenta fuertes resistencias frente al sistema de evaluación continua y formativa	1,33	1,032	1,66	1,21	1,66	,577	,800	,836

Como se puede ver en la tabla 4.3 la mayoría de las variables cuentan con una media bastante baja, cercana al 1 lo que quiere decir que no lo ven como un inconveniente. A la hora de comentar las variables de inconvenientes, vamos a comentarlo a través de una diferencia de 3 grupos. El primero son las variables con medias altas, lo que nos indica que los alumnos lo ven como un inconveniente alto. Estas variables son: “Requiere responsabilidad”, “Exige una asistencia obligatoria y activa”, “Exige continuidad” y “Exige la autoevaluación”. En cuanto al segundo grupo que vamos a comentar son aquellas variables en donde la media se encuentra entre 2 y 2,8. En este grupo cabe mencionar las siguientes variables: “Tienen una dinámica de trabajo poco conocida” y “Se puede acumular trabajo al final”. EL último grupo el de las variables con medias bajas cabe

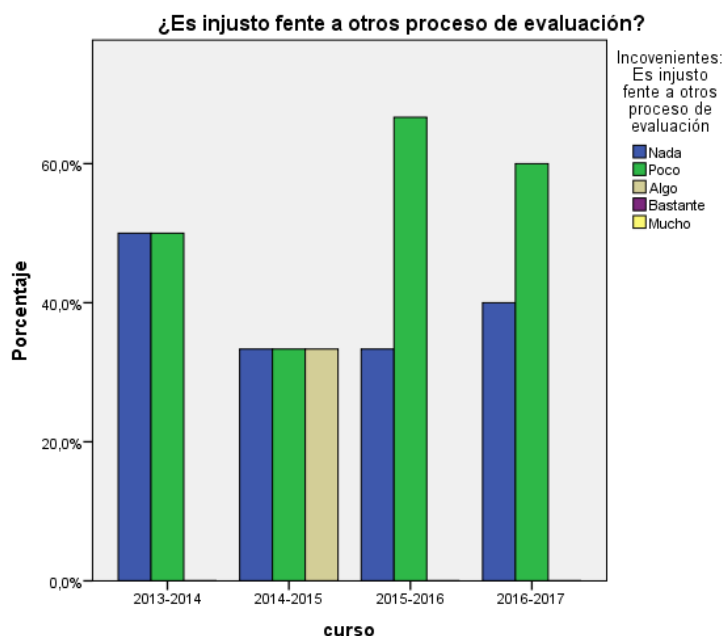


destacar, aquellas variables que tengan medias inferiores a 1,6. Aunque estén en el grupo de inconvenientes, los alumnos no lo ven como un problema real. En este grupo nos gustaría hacer mención a “es injusto frente a otros procesos de evaluación”, “la valoración del trabajo es subjetiva” y “las correcciones han sido poco claras”. Por lo que con las medias de este último grupo podemos asegurar que el sistema desde el punto de vista de los alumnos es justo, objetivo y con las correcciones y evaluaciones muy claras.

Por los datos obtenidos en la tabla anterior podemos enunciar que los alumnos no ven grandes inconvenientes a dicho sistema salvo la carga de trabajo que implica y que se debe conocer el sistema para poder obtener los mayores beneficios del él.

A continuación, vamos a mostrar las gráficas con las frecuencias en porcentajes por curso académico de aquellas variables de inconvenientes que nos gustaría destacar. Los grupos serán parecidos al caso anterior, aunque debemos de tener en cuenta de que ahora en algunas variables las frecuencias más potentes son las más bajas ya que eso significa que los alumnos de FIP lo ven como una pega menor.

(1) Variables con medias más bajas y menor nivel de inconveniente.



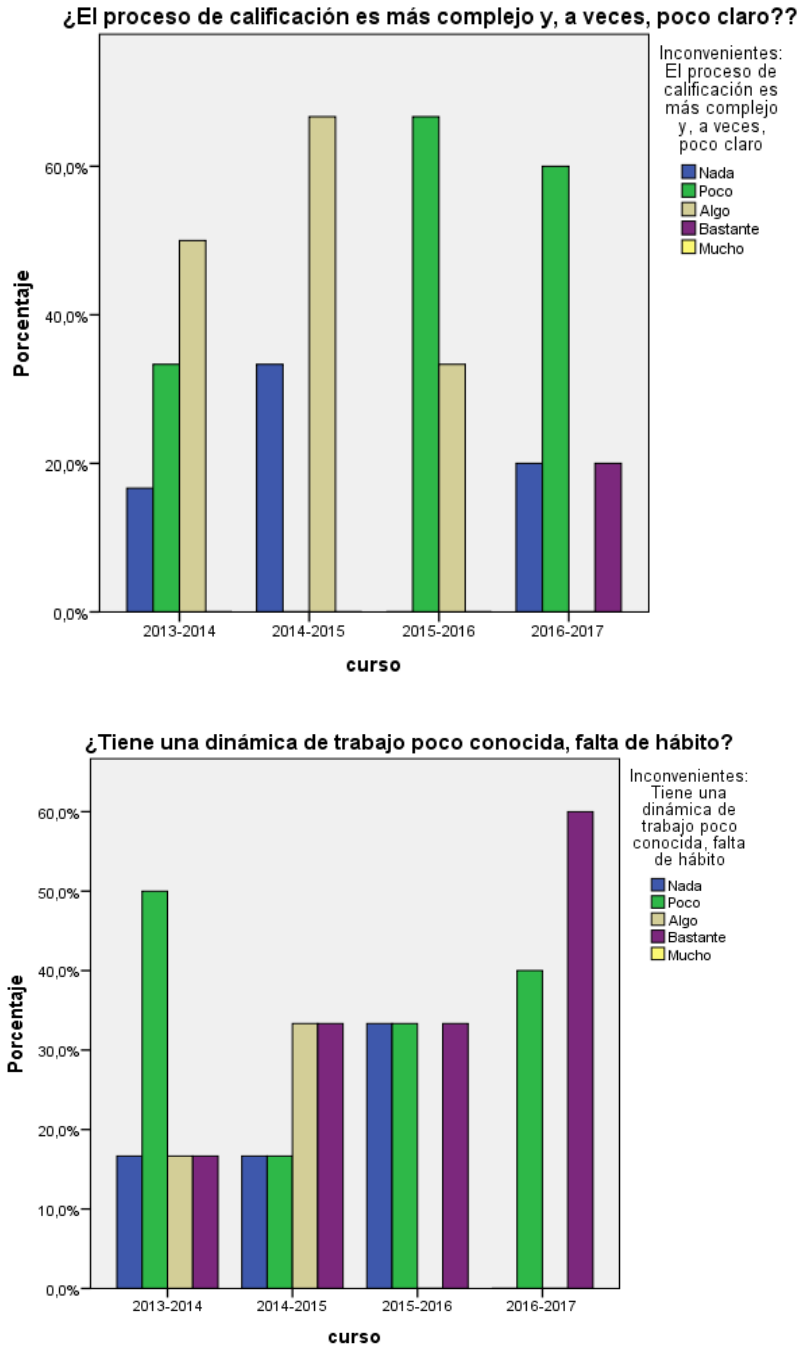


Figura 4.4: Variables con medias bajas en inconvenientes de la EFyC.

Las variables que consideramos como menores inconvenientes, queremos destacar aquellas que tienen medias inferiores entre 0 y 1,6; porque quiere decir que no presentan muchos inconvenientes y por tanto son más potentes para el sistema de EFyC. Hemos seleccionado la variable de que el sistema “es injusto frente a otros”, “que el proceso de calificación es más complejo” y “que tiene una dinámica de trabajo poco conocida”. Estas gráficas vuelven a valorar positivamente el sistema con las respuestas que los alumnos de FIP.



(2) Variables con medias intermedias en la escala.

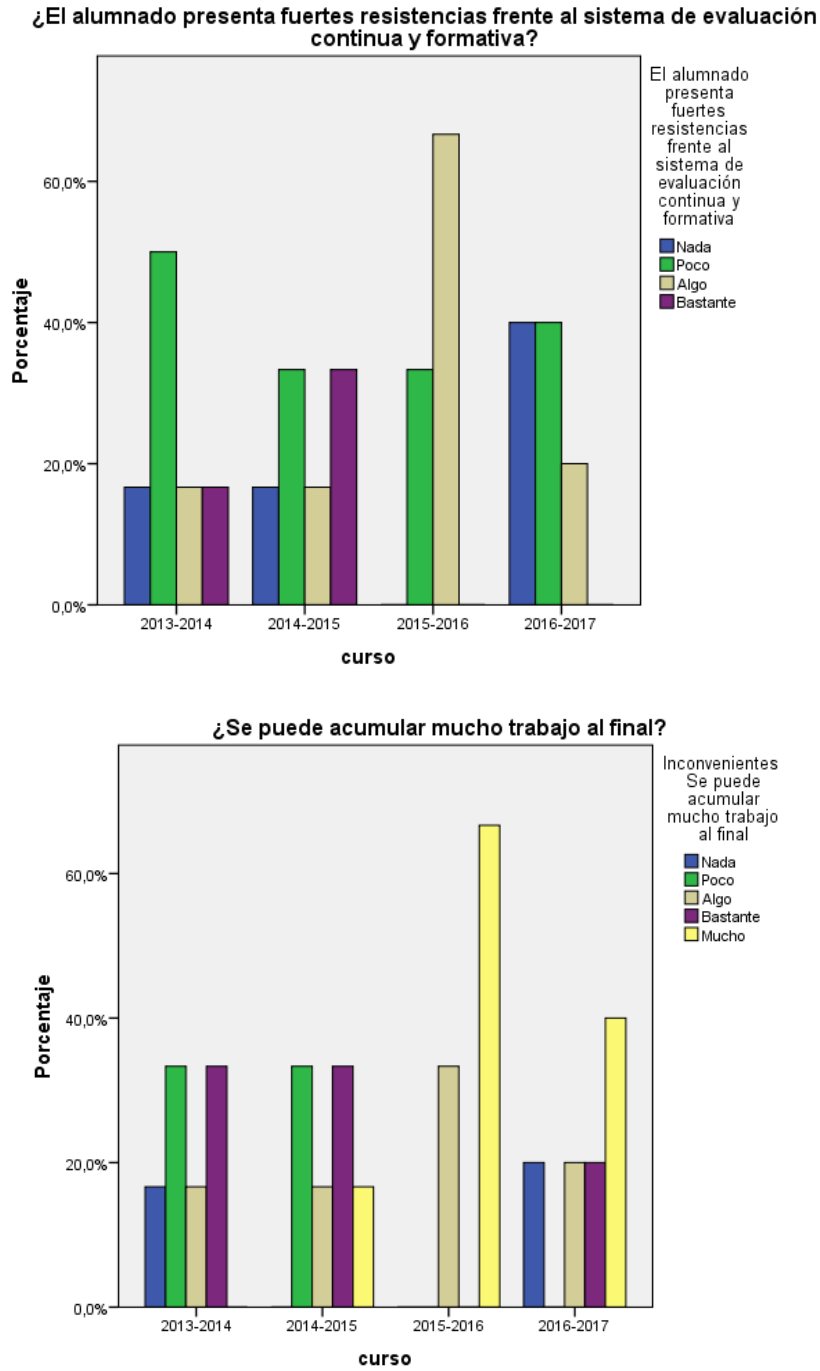


Figura 4.5: Variables con calificaciones medio potentes en inconvenientes de la EFyC

En el caso de las variables con medias intermedias (entre 1,8 y 3,5), queremos desatacar la variable de “la resistencia que tienen los alumnos a aplicar este método frente a los convencionales” y “la acumulación de trabajo”. Este método implica un trabajo más



continuo y presentación de mayor número de trabajos que un examen, por ello hay gente que lo prefiere y otra en cambio que no le gusta, obteniendo valoraciones medias.

(3) Variables con medias elevadas en el grupo de inconvenientes.

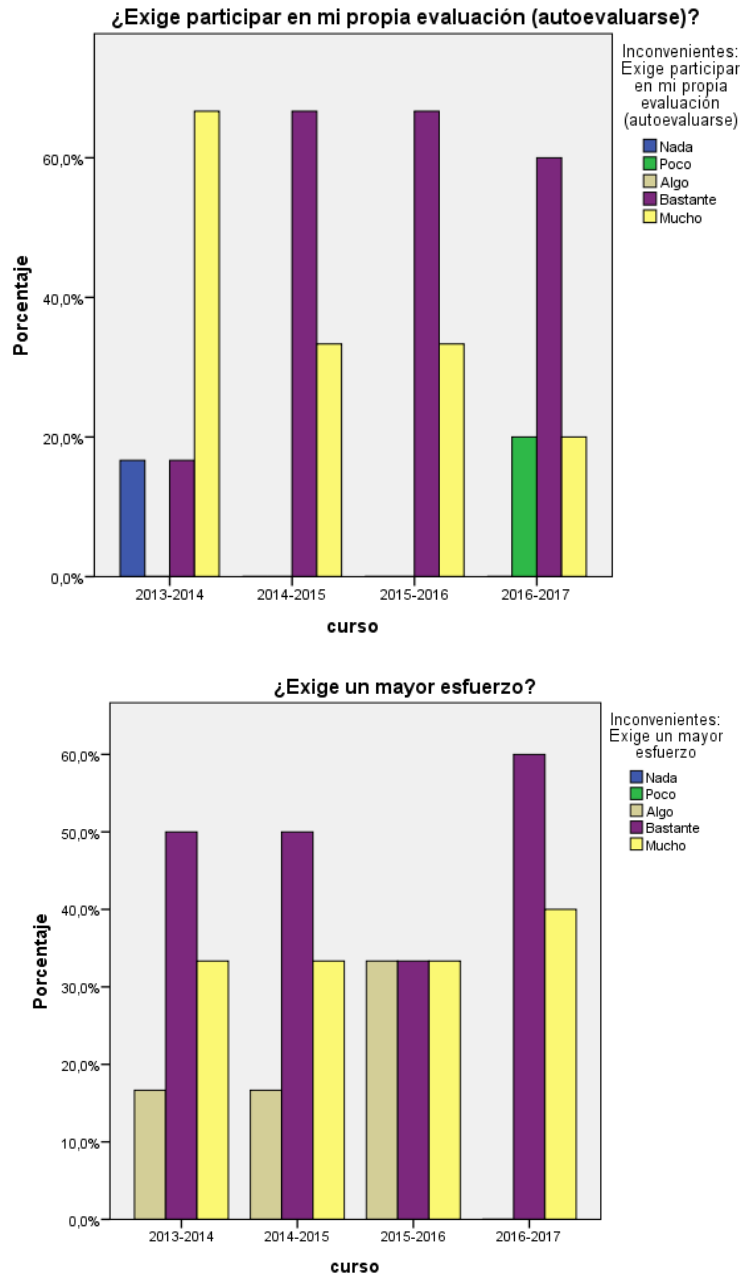


Figura 4.6. Variables con calificaciones poco potentes en inconvenientes de la EFyC

En la Figura 4.6 de variable con medias muy elevadas dentro del grupo de inconvenientes queremos destacar variables que no aportan mucho al método pero que el alumnado lo perciben como un inconveniente claro del mismo. Dichas pegas como ya se ha



mencionado en este estudio son “la carga de trabajo” y “la autoevaluación”, ya que no es sencillo valorarse a uno mismo y ser objetivo, sobre todo en las primeras ocasiones.

A continuación, en la tabla 4.4 presentamos los resultados de las diferencias de medias que existen entre los diferentes cursos académicos, comparando unos con otros y viendo una comparación de medias a través de niveles de significación para poder afirmar o rechazar que la diferencia de medias entre dos cursos académicos que se estén comparando.



Tabla 4.4.
Diferencias de medias de las variables dentro de inconvenientes de la EFyC

DATOS COMPARITIVOS	U 14-15	Sig.	U 14-16	Sig.	U 14-17	Sig.	U 15-16	Sig.	U 15-17	Sig.	U 16-17	Sig.
Requiere más responsabilidad	10,5	,399	8,00	,405	6,5	,0322	4,00	1,00	9,00	,777	4,50	,823
Inconvenientes: Exige asistencia obligatoria y activa	12,0	,561	6,00	,875	13,5	,752	3,00	,074	11,00	,399	4,50	,237
Inconvenientes: Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	8,00	,233	5,50	,522	8,50	,202	7,00	,595	12	,561	4,50	,327
Inconvenientes: Exige continuidad	11,0	,238	8,00	,405	13,5	,752	6,50	,477	11,50	,481	7,00	,860
Inconvenientes: Hay que comprenderlo previamente	15,0	,523	7,50	,480	14,0	,830	6,00	,285	14,0	,838	6,00	,606
Inconvenientes: Exige un mayor esfuerzo	18,0	1,00	8,00	,783	12,5	,609	8,00	,783	12,5	,609	5,50	,514
Inconvenientes: Existe dificultad trabajo en grupo	13,0	,403	4,00	,179	10,0	,332	6,00	,423	14,5	,923	5,00	,424
Inconvenientes: Se puede acumular mucho trabajo	12,5	,360	2,50	,088	9,00	,264	4,50	,231	12,5	,640	5,50	,522
Inconvenientes: Existe una desproporción trabajo/créditos	11,0	,238	8,50	,892	13,0	,705	6,00	,421	12,0	,568	7,00	,879
Inconvenientes: El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	17,0	,857	8,50	,888	12,50	,628	8,00	,775	13,0	,703	6,00	,608
Inconvenientes: Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	14,5	,557	6,50	,492	13,00	,702	9,00	1,00	13,0	,705	6,50	,731
Inconvenientes: Es injusto frente a otros procesos de evaluación	12,0	,299	7,50	,655	13,50	,752	7,00	,581	11	,431	7,00	,860
Inconvenientes: Las correcciones han sido poco claras	14,0	,495	4,50	,214	4,00	,032*	7,00	,581	7,00	,106	4,00	,217
Inconvenientes: La valoración del trabajo es subjetiva	10,5	,176	5,50	,317	10,50	,338	2,50	,063	4,50	,039*	6,50	,693
Inconvenientes: Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	14,0	,476	7,00	,564	9,50	,280	9,00	1,00	11,0	,392	5,50	,491
El alumnado presenta fuertes resistencias frente al sistema de evaluación continua y formativa	15,0	,614	6,50	,492	10,50	,383	9,00	1,00	8,50	,218	3,00	,156

U= U de Mann-Whitney; 14: Curso 2013-2014; 15: Curso 2014-2015; 16: Curso 2015-2016; 17: Curso 2016-2017; * $p \leq 0.05$



Al igual que nos ocurría para el caso de las ventajas, en la tabla 4.4 de comparación de medias de las variables estudiadas, observamos que casi todas las variables no cuentan con una significación por debajo de 0,05 para poder concluir que existe una diferencia de medias. En este grupo solo se cumple esto en el estudio comparativo entre el curso 2013/2014 y el 2016/2017 en la variable de: “las correcciones han sido poco claras”, (0,032). Además, hay otro caso que es el estudio comparativo entre los cursos 2014/2015 y 2016/2017 con la variable de: “la valoración del trabajo es subjetiva” (0,039), menor que $p=0,05$, concluyendo que sí que existe diferencias de medias en esa variable entre esos dos cursos.

4.1.3. SATISFACCIÓN DE LOS ALUMNOS

En cuanto a la satisfacción de los alumnos los resultados han sido positivos. En la Tabla 4.5 se muestran las medias y la desviación típica de las variables escogidas.

Tabla 4.5.
 Medias y DT de las variables de satisfacción de los alumnos estudiadas de la EFyC

CURSO ACADÉMICO	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.
Señala la satisfacción global en relación con la experiencia	3,50	,548	3,50	,548	3,67	,577	3,00	,000
Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia	3,50	,548	3,50	,548	3,67	,577	3,00	,000

En la Tabla 4.5, los resultados muestran que en todos los años las medias y las desviaciones típicas son iguales para las dos variables de estudio escogidas. Esto quiere decir que casi todos los alumnos en el cuestionario que se les hace, en el apartado de satisfacción contestan a estas dos preguntas enunciadas con calificaciones similares. En ambas variables las medias son bastante altas y las desviaciones bajas, lo que nos lleva a la conclusión que los alumnos están muy contentos con el sistema de EFyC y no hay una diferencia importante sobre las medias. El dato negativo es que durante los cursos anteriores a 2016/2017, la media era bastante elevada (3,67) y en cambio en el último curso esta media ha descendido al valor de (3).

A continuación, en la Figura 4.7 vamos a reflejar la distribución de frecuencias de la variable: “satisfacción global con la experiencia”.



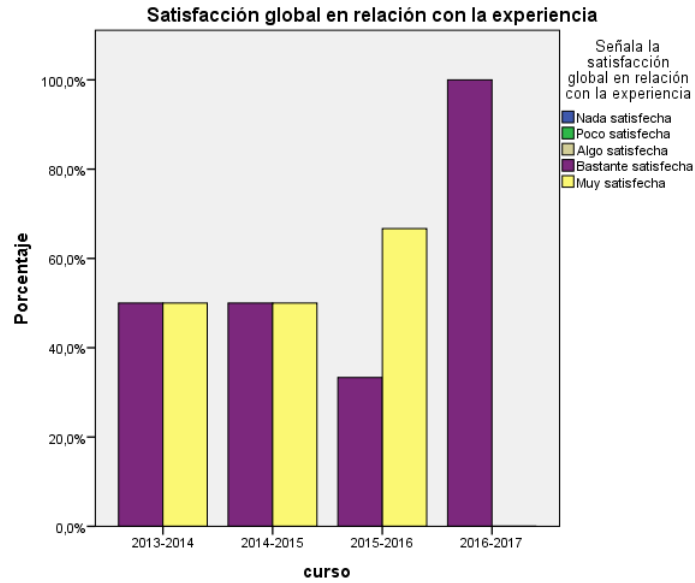


Figura 4.7: Variable: Satisfacción global en relación con la experiencia por cursos

En la Figura 4.8 vamos a reflejar la distribución de frecuencias de la variable: “satisfacción global con la evaluación de experiencia”.

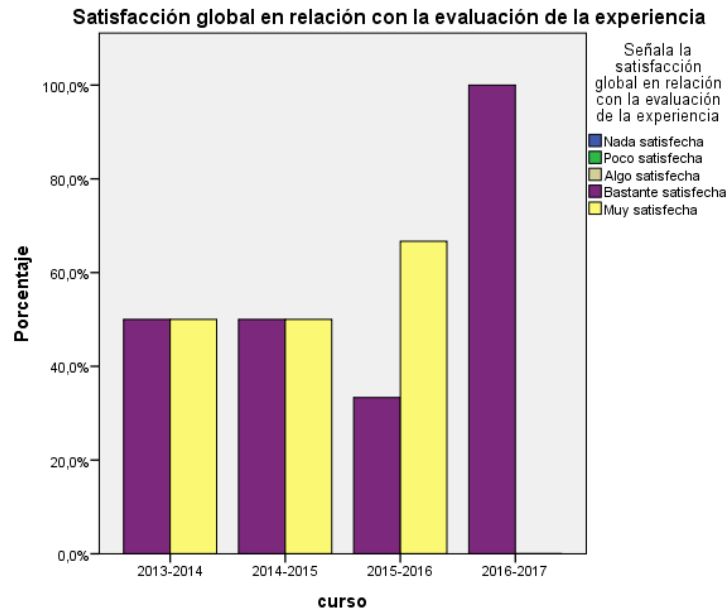


Figura 4.8: Variable: Satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia por cursos

La Figura 4.7 y la Figura 4.8, tienen una distribución de frecuencias idéntica. Lo mejor de dichas distribuciones es que las respuestas que se hacen son muy positivas, estando en todos los cursos valoradas con una frecuencia de (3) bastante satisfecha o (4) muy satisfecha. En el último curso todos los alumnos han contestado con frecuencia de (3) y



nadie con (4), lo que hace que la media baje como ya hemos comentado previamente en el análisis de la Tabla 4.5.

4.1.4. SATISFACCIÓN DEL PROFESOR

En este apartado vamos a comentar la satisfacción que plasma el profesor en sus informes de buenas prácticas, frente al sistema de evaluación utilizado. Entendemos que se debe de evaluar lo que el docente debe ser capaz de llevar a cabo o ha sido capaz de llevar a cabo con los objetivos que tenía planteados en un inicio. Algunos aspectos que se deben de evaluar son: el método de enseñanza, la metodología que se lleva a cabo, el empleo de materiales, los resultados obtenidos por los alumnos, si el método es innovador, efectivo, replicable y efectivo, etc. En la Tabla 4.6 lo vamos a reflejar las medias y las desviaciones típicas que hemos obtenido de los datos con los que contábamos de los informes en cuanto a la variable “Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado”.

Tabla 4.6
Medias y DT de las variables de satisfacción del profesor estudiadas de la EFyC

CURSO ACADÉMICO	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.
Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado	3,50	,548	3,67	,516	3,33	,577	3,00	,000

La media de la satisfacción de los profesores también es muy positiva estando muy próxima al máximo (4) en la escala en la que estamos trabajando. Además, las desviaciones son bajas, por lo que no existe mucha dispersión en los distintos informes por curso. A continuación, en la Figura 4.9 vamos a mostrar las frecuencias obtenidas en la satisfacción del profesor con el sistema utilizado a lo largo de los cursos académicos.



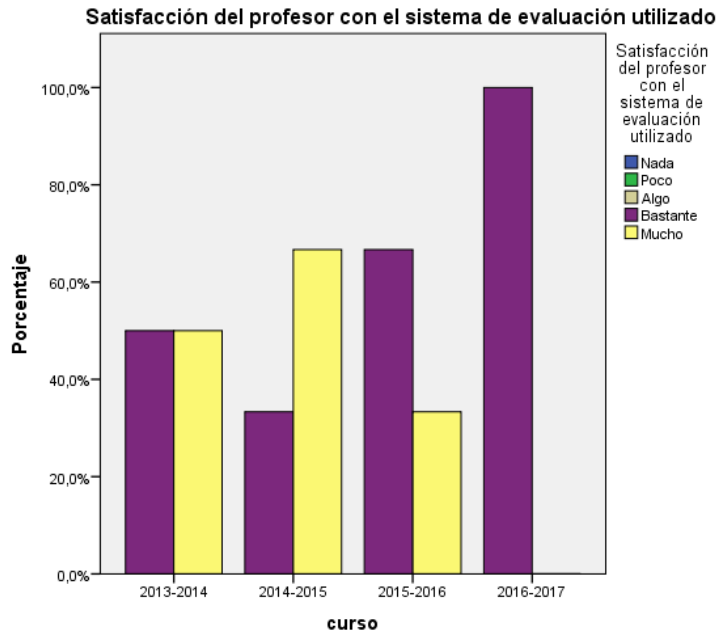


Figura 4.9: Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado por cursos

En la Figura 4.9, podemos ver que en resumen tiene valoraciones muy positivas. Otra vez las frecuencias que se dan en la gráfica son bastante (3) o mucho (4) y no aparece ninguna inferior. Aunque la distribución no es calcada a la de los alumnos, podemos ver que es similar, pudiendo concluir que tanto los profesores como los alumnos valoran este método de forma muy positiva y que gracias a ellos cada vez se está empleando más estos métodos en la educación.

A continuación, vamos a relacionar algunas de las características que se reflejaban en el informe con la explicación teórica del mismo. Se entiende por buena práctica todo sistema, iniciativa o modelo de actuación que sea innovador, efectivo, sostenible, replicable y que conlleve mejoras de los sistemas de aprendizaje y contribuya a la mejora del rendimiento de los alumnos.

A continuación, en la Tabla 4.7 vamos a mostrar la media y las desviaciones típicas de las variables de: “Característica de la experiencia: innovadora”, “Característica de la experiencia: efectiva”, “Característica de la experiencia: sostenible” y “Característica de la experiencia: replicable” valoradas por los profesores y recogidas en los informes de buenas prácticas realizados. Estas características, son necesarias como hemos comentado para cualquier proceso de enseñanza novedoso que se quiera implantar.

En dicha tabla de estadísticos, se puede observar como en estas 4 últimas variables no se valoran sobre la escala habitual de 0 a 4, si no que se valoran con SI/NO por ello en todas



las respuestas al obtener un SI (frecuencia 1), la media es 1 y la desviación es 0, por lo que todos los profesores han valorados todos los cursos estas variables con un SI.

Tabla 4.7
Medias y DT de las características del sistema EFyC

CURSO ACADÉMICO	2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017	
	Media	DT	Media	DT	Media	DT.	Media	DT
Características de la experiencia: innovadora, al desarrollar soluciones nuevas o creativas	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000
Características de la experiencia: efectiva, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000
Características de la experiencia: sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000
Características de la experiencia: replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000	1,00	,000



En la Figura 4.10 se representan las medias y las desviaciones típicas de las variables que hemos comentado por curso académico.

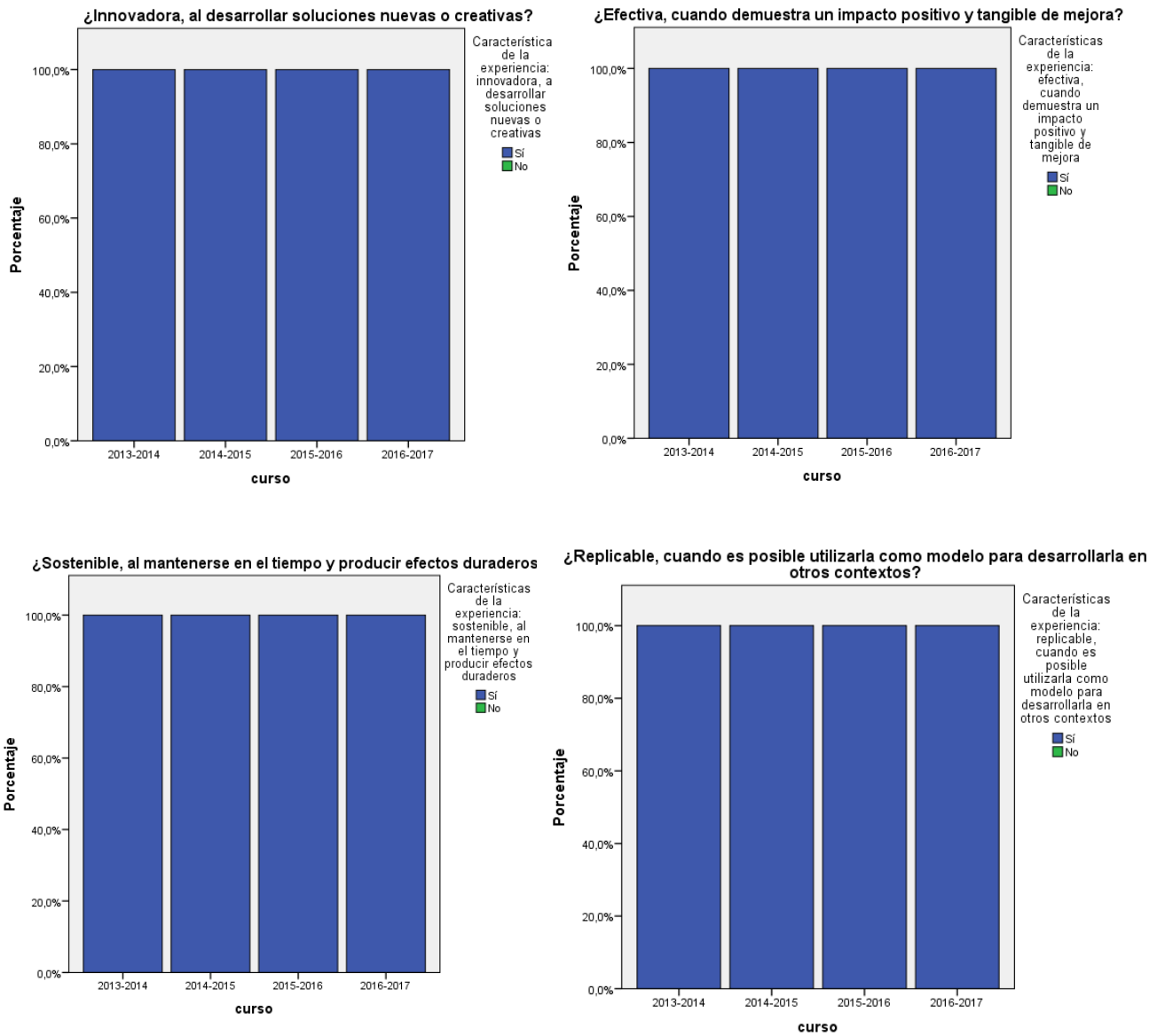


Figura 4.10. Valoración de los profesores innovadora, efectiva, sostenible y replicable del sistema de evaluación por cursos

En las gráficas de la Figura 4.10 queremos mostrar como la valoración por parte de los profesores de este método de evaluación es bastante buena ya que lo consideran que es innovadora, sostenible, efectiva y replicable, características necesarias para cualquier sistema nuevo que se quiera aplicar en Educación y más con el sistema de buenas prácticas que estamos empleando en este TFM.



4.1.5. CARGA DE TRABAJO

Por último, vamos a analizar la carga de trabajo para relacionarlo con la viabilidad del proceso, junto a las valoraciones anteriores de los profesores. Una de las pocas pegas que hemos visto a la hora de realizar las entrevistas y en los datos con los que contamos, es la carga de trabajo que el sistema supone, no solo para el alumno sino también para los docentes que imparten sus asignaturas siguiendo este método.

En la Tabla 4.8, se van a presentar una serie de datos. En primer lugar se representa las frecuencias de las variables de si supone una carga de trabajo excesiva para el profesor y para los alumnos. Esta variable sigue con la escala que hemos comentado.

En la misma Tabla lo que se muestra son las medias de horas que dedican los profesores y los alumnos. En el caso de los alumnos solo se presenta un dato que es el global, mientras que en el caso de los maestros creemos conveniente reflejar las medias del tiempo que emplean para la preparación de las clases, para la corrección de documentos y para el mantenimiento de la web y del correo, ya que es lo que les supone el 99% del tiempo al emplear este método. A continuación, podéis ver en horas estos datos.

Tabla 4.8
 Frecuencias y horas medias carga de trabajo de la EFyC en el curso escolar

	CURSO				
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	
Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor	Nada	0	0	0	0
	Poco	0	16,6%	33,3%	40%
	Algo	33,3%	33,4%	33,3%	60%
	Bastante	66,7%	50%	33,3%	0
	Mucho	0	0	0	0
Carga de trabajo para el profesor – preparación de clases_tot2	39	50	29	36	
Carga de trabajo para el profesor – corrección de documentos_tot1	56	45	36	53	
Carga de trabajo para el profesor – mantenimiento de Web y correo electrónico_tot1	20	27	18	16	
Carga total del profesor a lo largo del curso	115	112	83	105	
Carga media de trabajo autónomo para el alumnado a lo largo del cuatrimestre, aparte de las horas lectivas	102,30	106,50	90,90	83,72	



Como se puede comprobar, el sistema implica trabajo para el alumno y para el profesor. En concreto, la cantidad de horas es cercana a las 100 h para el alumno y las mismas para el profesor en su cómputo global. La mayoría de los alumnos en FIP consideran que supone mucha carga de trabajo, siendo la frecuencia predominante en los 3 primeros cursos que estamos estudiando (3), pero en el último curso parece que los profesores lo han valorado un poco mejor y la frecuencia que más se repite es la catalogada como (2), suponiendo algo positivo ya que en este último curso los profesores que lo han aplicado lo ven como un inconveniente menor.

Además, hemos querido plasmar las horas que los docentes consideran que han dedicado a lo largo de todos los cursos. La distribución de frecuencias que hemos comentado, también se apreciará en la Figura 4.11, que se muestra a continuación.

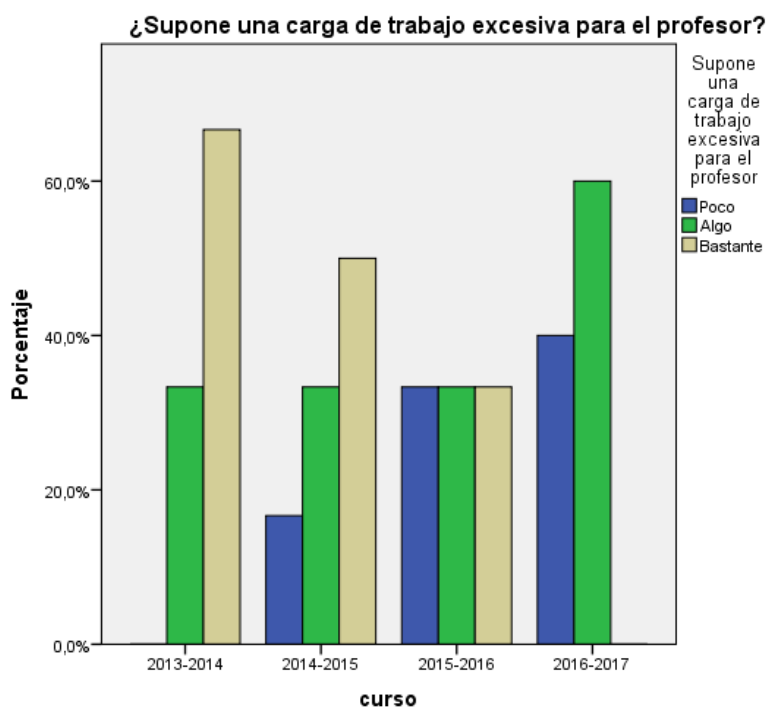


Figura 4.11. Variable: Carga de trabajo para el profesor a lo largo de los cursos.

En el caso de los alumnos, la carga de trabajo parece que es constante, pero si nos fijamos en los estadísticos de la última línea de la Tabla 4.8, la carga de trabajo de los alumnos se ve como a lo largo del curso va disminuyendo notablemente, siendo esto muy positivo para este método, ya que las quejas de los mismos por la carga de trabajo se irán reduciendo. Si comparamos el último curso con el inicial estudiado se puede observar que se ha reducido en un 20%, aproximadamente.



En conclusión, parece que tanto los alumnos como los profesores creen que la carga de trabajo se está reduciendo y acercándose cada vez más a lo ideal, por tanto, una de las mayores pegas con de este método puede desaparecer en los próximos cursos.

4.1.6. COMPARACIÓN DE MEDIAS GLOBALES DE LOS OBJETIVOS POR CURSO.

En este apartado nos vamos a centrar en el análisis a través de estadísticos de la población como la comparación de medias. Para ello, como se ha comentado en la metodología, se va a partir de unas variables que hemos creado nuevas como “VENTAJA_MEDIA_TOT”, “INCONVENIENTE_MEDIA_TOT” y “SATISFACCIÓN_MEDIA_TOT” y vamos a evaluar su evolución a lo largo de todos los años a través del estudio de datos y los contrastes paramétricos y no paramétricos, dependiendo de la normalidad de las variables.

En la tabla 4.9 se van a mostrar la media y la desviación típica de las mismas por curso académico, que posteriormente analizaremos y comentaremos.

Tabla 4.9
 Medias y DT, VENTAJAS_TOT, INCONVENIENTES_TOT y SATISFACCIÓN_TOT a lo largo de los años.

CURSO	2013/2014		2014/2015		2015/2016		2016/2017	
	N=6		N=6		N=3		N=5	
	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.	Media	DT.
VENTA_TOT _media	2,95	,696	3,06	,637	2,83	1,072	3,29	,143
INCON_TOT_ media	1,98	,286	2,02	,568	2,14	,758	2,05	,588
SATIS_TOT_ media	3,50	,349	3,55	,403	3,55	,509	3,00	,000

En primer lugar, vamos a comentar los resultados de las ventajas. La media de las ventajas totales en el curso 2013-2014 era de 2,95 y en el último curso es de 3,29, por lo que los alumnos de la facultad de Segovia cada vez tienen una percepción más positiva de dicho sistema, algo que es importante.

Por otro lado, en cuanto a los inconvenientes, parece que la valoración de los alumnos se mantiene muy cercana al 2, siendo una percepción buena ya que nuestra escala va de 0 a 4 y no ven que los inconvenientes sean bastante o muy importantes con frecuencias de 3 o 4.



A diferencia de las ventajas, la valoración se ha mantenido en 2 a lo largo de casi todos los cursos, siendo el valor más bajo 1,95 y el más alto 2,14. Se debe de tener en cuenta que en algunas de las variables de los inconvenientes las medias eran valoraciones altas, por ejemplo, la carga de trabajo; y a la hora de hacer la media global eso incrementa el resultado de la misma. En este caso los resultados de los inconvenientes totales no es un aspecto tan positivo como el del párrafo anterior, ya que nos gustaría que siempre estuviera cerca de 0 pero podemos conformarnos porque la mayoría de los alumnos consideran que siempre los inconvenientes negativos son bajos.

Como hemos visto uno de ellos que es la carga de trabajo se está mejorando cada vez más de cara a los alumnos, para que estos sean más receptivos a ese método de evaluación que implica una mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por último, la satisfacción a lo largo de casi todos los cursos ha recibido una valoración de 3,5. Esta valoración es muy alta, ya que está muy próxima al máximo de 4, pero en el último año, la media de la valoración bajo hasta una puntuación de 3. La verdad es que no encontramos una explicación razonable para este resultado, teniendo en cuenta el resto de datos.

Llegados a este punto en el que hemos realizado un estudio de los estadísticos de todas las variables definidas para cada uno de los objetivos y de las que hemos calculado nuevas vamos a comentar los resultados que hemos obtenido a la hora de poder asumir una hipótesis de partida y hacer un contraste de ella.

Nuestras hipótesis de partida son que en todos los casos las variables genéricas de cada uno de los objetivos van a mejorar, es decir, $media_ventajas_tot2013-2014 > media_ventaja_tot2014-2015 >$, y $media_ventajas_tot2015-2016 > media_ventajas_tot\ 2016-2017$. Lo mismo haremos con la satisfacción y con los inconvenientes, pero estos últimos lo que se pretende es que se vayan reduciendo a lo largo de los años. Asumimos con estas hipótesis que el sistema de EFyC se ha mejorado a lo largo de todos los años y que este seguirá con esta tendencia de cara al futuro. A continuación, vamos a ver si los resultados del estudio concluyen con lo esperado o no.

En primer lugar, nos vamos a centrar en el grupo de ventajas y posteriormente analizaremos el de inconvenientes y el de satisfacción. La hipótesis de partida que asumimos era la siguiente y veremos si se cumple o no:



$$H_0: \mu_{\text{media_ventajas_tot2013-2014}} = \mu_{\text{media_ventaja_tot2014-2015}} = \mu_{\text{media_ventajas_tot2015-2016}} = \mu_{\text{media_ventajas_tot2016-2017}}$$

En primer lugar, nosotros asumimos normalidad de la muestra en cuanto a esta variable y homocedasticidad por lo tanto nos lanzamos a hacer un estudio paramétrico del contraste de hipótesis comparando las medias en varias en varios grupos. Para ello nos apoyamos de la prueba de Kolmogorow-Smirnov y Shapiro_Wilk, centrándonos en esta última ya que nuestra muestra será inferior a 50 sumando todos los casos de todos lo curso, y siempre que la muestra sea inferior a 50 se recomienda usar el nivel de significación de Shapiro para aceptar o rechazar la hipótesis de normalidad ($p < 0,05$)

Tabla 4.10.
 Prueba de normalidad de la variable ventajas total media a lo largo de los cursos.

	CURSO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk ^a		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
VENTA_TOT_me dia	2013-2014	,217	6	,200*	,885	6	,293
	2014-2015	,191	6	,200*	,941	6	,664
	2015-2016	,352	3	.	,826	3	,178
	2016-2017	,179	5	,200*	,962	5	,823

En la Tabla 4.10 en todos los casos el nivel “p” asociada a los contrastes es mayor que el (0,05), por lo que asumimos que la distribución es normal (0,293, 0,664, 0,178 y 0,823). A continuación, se muestran los estadísticos de la variable a lo largo de todos los años. Como podréis comprobar las medias más o menos son muy similares, Figura 4.1.12, siendo esto algo negativo para las conclusiones que se quieren obtener.

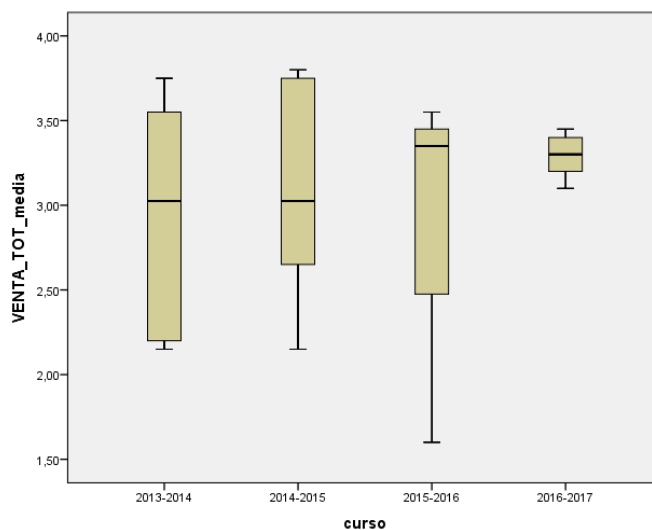


Figura 4.12. Variable: Diagrama de cajas de la variable ventajas_tot_media por curso



La segunda prueba que se realizó para aplicar un estudio paramétrico fue el estudio de Anova de un factor para poder comprobar la homocedasticidad de la muestra o no.

Tabla 4.11

Prueba homocedasticidad de la muestra con la variable ventajas total media a lo largo de los cursos

VENTA_TOT_media					
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.		
4,998	3	16	,012*		
ANOVA de un factor					
VENTA_TOT_media					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,490	3	,163	,382	,767
Intra-grupos	6,842	16	,428		
Total	7,332	19			

Como se observa el estadístico de Levene, el nivel de significación es 0,012 que es menor que el p 0,05 y por tanto tenemos que rechazar la homocedasticidad de la muestra.

Tras obtener estos resultados, en los que no podemos asumir la normalidad de las muestras, tuvimos que realizar un estudio no paramétrico para poder concluir si nuestra H₀ del objetivo de ventajas era la correcta o por el contrario no lo era. Vamos a mostrar los resultados obtenidos a continuación en dicho estudio.

Tabla 4.12

Prueba no paramétrica para la variable Ventajas_total_media

	CURSO	N	Rango promedio
VENTA_TOT_media	2013-2014	6	10,00
	2014-2015	6	10,25
	2015-2016	3	10,00
	2016-2017	5	11,70
	Total	20	
Estadísticos de contraste ^{a,b}			
VENTA_TOT_media			
Chi-cuadrado	,282		
gl	3		
Sig. asintót.	,963*		

a. Prueba de Kruskal-Wallis



Con estos resultados solo se puede concluir que no tenemos pruebas para rechazar la hipótesis nula ($H_0: \mu_{media_ventajas_tot2013-2014} = \mu_{media_ventaja_tot2014-2015} = \mu_{media_ventajas_tot2015-2016} = \mu_{media_ventajas_tot2016-2017}$), es decir el 0,963 que es el nivel de significación es superior al p de 0,05 por lo que debemos de aceptar la igualdad de medias de la variable en la población de la que proviene la muestras, diciendo esto que los alumnos de EI o Doble Titulación consideran que las ventajas totales del sistema de EFyC se mantienen a lo largo de los años y no cumple lo que nosotros esperábamos que era que se fueran mejorando con el avance de los mismos. Visto el diagrama de cajas de la Figura 4.1.12, esto tiene su lógica ya que las medias están en valores muy similares y hay pocos datos que se salgan de la distribución normal salvo del curso 2015-2016.

A continuación, vamos a reflejar los resultados obtenidos para el estudio que se ha realizado de los inconvenientes en la misma línea que el comentado anteriormente para las ventajas. En este caso la hipótesis nula de la que partimos fue:

$$H_0: \mu_{media_inconvenientes_tot2013-2014} = \mu_{media_inconvenientes_tot2014-2015} = \mu_{media_inconvenientes_tot2015-2016} = \mu_{media_inconvenientes_tot2016-2017}$$

Lo primero que se hizo es asumir la normalidad de la muestra para intentar hacer un estudio paramétrico y en función de los datos que luego comentaremos, veremos si pudimos continuar con dicho estudio o tuvimos que pasar a uno no paramétrico.

La primera regla que debemos de cumplir para el estudio paramétrico es asumir la normalidad de la muestra.

Tabla 4.13
Prueba de normalidad de la variable inconvenientes total media a lo largo de los cursos

	CURSO	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk ^a		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
INCON_TOT_me dia	2013-2014	,261	6	,200*	,924	6	,537*
	2014-2015	,282	6	,147	,856	6	,175*
	2015-2016	,189	3	.	,998	3	,908*
	2016-2017	,249	5	,200*	,920	5	,528*
Pruebas de normalidad							
*. Este es un límite inferior de la significación verdadera.							

a. Corrección de la significación de Lilliefors



El igual que nos pasaba con la variable de ventajas, nos debemos de fijar en el nivel de significación de los inconvenientes y de nuevo vemos que todos los valores son superiores al nivel de significación que hemos marcado de 0,05 (0,537, 0,175, 0,908, 0,528) por lo que la variable inconveniente dentro de la muestra es normal. Tabla 4.13.

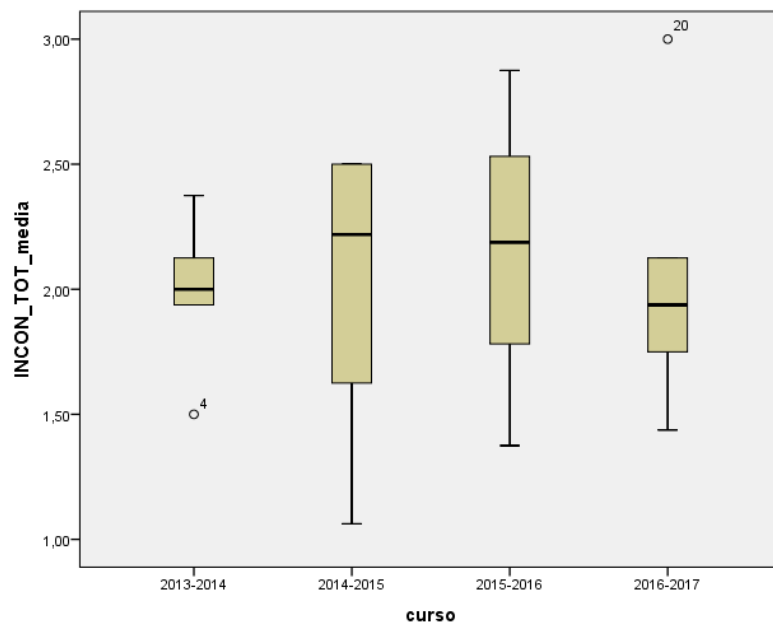


Figura 4.13. Variable: Diagrama de cajas de la variable inconvenientes_tot_media a lo largo de los cursos.

En el diagrama de cajas de la Figura 4.13, se puede ver como la representación es muy similar a la de las ventajas, estando la media muy parecida a lo largo de todos los cursos y encontrándose casi todos los datos dentro del 95% que viene fijado, aunque sí que es verdad que en el año 2013-2014 y en el año 2016-2017 hay algunos valores que se salen de este porcentaje.

A continuación, seguimos realizando el estudio de homocedasticidad de la muestra para ver si podemos aplicar el estudio paramétrico o tenemos que pasarnos a no paramétrico.



Tabla 4.14
Prueba homocedasticidad de la muestra con la variable ventajas total media a lo largo de los cursos

VENTA_TOT_media					
Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.		
1,166	3	16	,353*		
ANOVA de un factor					
	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,051	3	,017	,060	,980
Intra-grupos	4,538	16	,284		
Total	4,589	19			

Como se muestra en la Tabla 4.14, el estadístico de Levene en este caso tiene un valor de 0,353 que es superior al nivel de significación marcado, por lo que se puede aceptar la normalidad de la muestra y hacer el estudio paramétrico a través de la prueba T.

Tabla 4.15.
Prueba de estudio paramétrico, Prueba T para la variable Inconvenientes_tot_media

		Prueba de muestras independientes						
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
INCON_ TOT_media	Se han asumido varianzas iguales	1,702	,224*	-,223	9	,828	-,06042	,27046
	No se han asumido varianzas iguales			-,210	5,559	,841	-,06042	,28801

		Prueba de muestras independientes			
				Prueba T para la igualdad de medias	
				95% Intervalo de confianza para la diferencia	
				Inferior	Superior
INCON_ TOT_media	Se han asumido varianzas iguales			-,67224	,55140
	No se han asumido varianzas iguales			-,77893	,65810



Como se puede ver en la Tabla 4.15, la significación bilateral es superior al nivel de significación fijado de 0,05 lo que quiere decir que, de nuevo como nos ocurría con las ventajas, debemos aceptar la hipótesis H_0 , llenado en contra de lo que queríamos que saliera y es que los inconvenientes eran diferentes unos años y otros y que los mismos iban descendiendo.

En el caso de la satisfacción también realizamos el estudio en el mismo sentido, pero desafortunadamente, esta variable dentro de la muestra no se comportaba a modo de normalidad y tuvimos que realizar un estudio no paramétrico. En este caso la hipótesis inicial H_0 era igual que en los casos anteriores en los que se partía de igualdad de la variable a lo largo de los años para contratar si era cierto o no.

$$H_0: \mu_{\text{media_satisfacción_tot2013-2014}} = \mu_{\text{media_satisfacción_tot2014-2015}} = \mu_{\text{media_satisfacción_tot2015-2016}} = \mu_{\text{media_satisfacción_tot2016-2017}}$$

La distribución de la satisfacción era la que se aprecia en el diagrama de cajas de la Figura 4.14. En los tres primeros años las medianas eran parecidas y algunos eran asintóticos de una forma u otra, pero en el último curso al ser un valor siempre constante no hay valores que se salgan de la misma estando el 100% incluidos en la misma mediana.

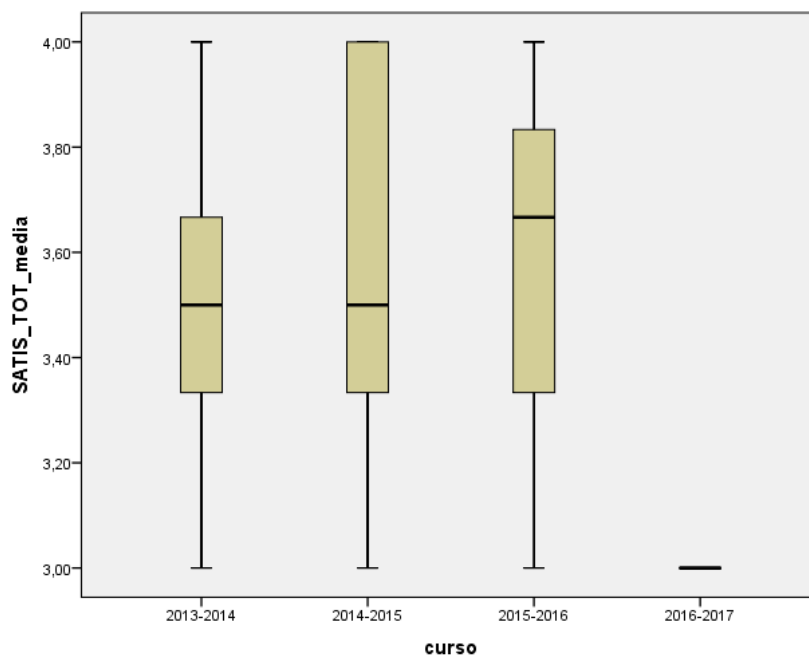


Figura 4.14. Variable: Diagrama de cajas de la variable satisfacción_tot_media a lo largo de los cursos



Los resultados que obtuvimos al hacer el estudio no paramétrico fueron los reflejados en la Tabla 4.16.

Tabla 4.16.
Prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para la variable Satisfacción_total_media

	CURSO	N	Rango promedio
SATIS_TOT_ media	2013-2014	6	12,17
	2014-2015	6	12,83
	2015-2016	3	12,50
	2016-2017	5	4,50
	Total	20	
Estadísticos de contraste ^{a,b}			
SATIS_TOT_me dia	Chi-cuadrado		7,542
	gl		3
	Sig. asintót.		,056*
a. Prueba de Kruskal-Wallis			
b. Variable de agrupación: curso			

El nivel de significación es 0,056 por lo que es mayor que 0,05; concluyendo de nuevo que aceptamos la H_0 lo que quiere decir que la satisfacción se mantiene al largo de los años, aunque vemos que el nivel de significación es muy cercano al límite y eso nos podría haber llevado a rechazar la H_0 . Esto es debido a que como se comentó en el estudio descriptivo de variables de este grupo, en el último año hay una bajada de la satisfacción considerable y ello implica que casi se rechace que la satisfacción permanece igual casi a lo largo de todos los años, pero en un caso desfavorable ya que la misión es que la satisfacción con EFyC cada vez se incremente en mayor medida.

Por tanto, el estudio de hipótesis que hemos llevado a cabo nos lleva a la conclusión de que con la muestra que tenemos, las variables de los objetivos ventajas, inconvenientes y satisfacción se mantienen a lo largo de los años y no se mejora a lo largo del avance de los cursos como asumíamos con nuestra hipótesis de partida.



4.2. RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En este apartado vamos a reflejar los principales resultados obtenidos tras el análisis de datos de las entrevistas. Para ello, estableceremos una serie de categorías y subcategorías (ver tabla 4.2), marcadas por los objetivos a investigar y que posteriormente vamos a analizar en función de las respuestas de los nueve entrevistados y según el orden preestablecido.

Tabla 4.17.
Categorías y subcategorías de las entrevistas semiestructuradas.

Categoría	Subcategoría
1-Conocimiento e identificación del concepto Evaluación Formativa y Compartida.	1.1-Conocimiento del concepto de Evaluación Formativa y Compartida.
	1.2-Identificación de los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en las asignaturas durante su FIP.
2- Ventajas de la EFyC percibidas durante su FIP.	2.1-Más aprendizaje.
	2.2-Mejora el rendimiento académico.
	2.3-Ventajas para el profesorado que aplica los sistemas de EFyC.
3- Inconvenientes de la EFyC percibidos durante su FIP y posibles soluciones para solventarlos en el futuro.	3.1-Inconvenientes de la EFyC en la FIP en Educación Infantil.
	3.2-Posibles soluciones para solventarlos en el futuro.
4- Grado de satisfacción con los sistemas de EFyC experimentados durante su FIP.	4.1- Mayor desarrollo de competencias docentes.
	4.2- Se genera una formación universitaria de mayor calidad.
	4.3. Calificación más justa y motivadora.
	4.4. Se favorece la interacción con los compañeros.
5- Capacidad para aplicar o transferir sistemas de EFyC en su futura práctica profesional tras la formación recibida.	5.1- Desconocimiento de cómo aplicar o transferir estos sistemas de EFyC en Educación Infantil
	5.2. Capacidad de aplicar o transferir sistemas de EFyC en las aulas Educación Infantil.
6- Tránsito y aplicación real de los sistemas de EFyC en las aulas de EI.	6.1-Aplicación de sistemas de EFyC en las aulas de Educación Infantil.
	6.2-Razones para realizar o no dicha aplicación y resultados encontrados.

De forma sintética son los siguientes: (1) el alumnado conoce e identifica el concepto “Evaluación Formativa y Compartida”; (2) las ventajas percibidas sobre el uso de los sistemas de EFyC durante la FIP; (3) el alumno refleja los inconvenientes percibidos sobre el empleo de dichos sistemas de evaluación y presenta soluciones para poder solventarlos en el futuro; (4) el grado de satisfacción experimentado sobre la utilización de los sistemas de EFyC en FIP; (5) la capacidad para aplicar esos sistemas de evaluación en la práctica



profesional tras la formación recibida y (6) la transferibilidad y aplicación real de los sistemas de EFyC en las aulas de Educación Infantil.

En primer lugar, para esta categoría vamos a analizar todas las respuestas obtenidas en las entrevistas, relacionadas con el conocimiento sobre los términos “Evaluación Formativa”, “Evaluación Compartida”, “Autoevaluación” y “Coevaluación”, al preguntar a los entrevistados por dichos significados. Además nos centraremos en el grado de identificación percibido sobre el empleo de estos sistemas de EFyC en su FIP.

1. Conocimiento e identificación del concepto EFyC

1.1 Conocimiento del concepto de EFyC

En general, queda claro que la mayoría de los entrevistados conoce los conceptos de Evaluación Formativa y Evaluación Compartida. Sobre Evaluación Formativa algunos exponían:

“Entiendo que es una evaluación que se realiza constantemente, y en la cual los alumnos van aprendiendo de sus errores, aportando los docentes feedback y, modificando estos, a su vez, el propio modelo de enseñanza-aprendizaje” (ES-1-5,2018).

“Es una evaluación que te da un tipo de información que va a resultar válido tanto para el maestro, para el alumno como para el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, te sirve a ti como maestro para saber si tu actuación es la correcta, ver si el niño está aprendiendo o no y ver si la metodología, los objetivos y el resto de ítems que nos habíamos propuesto se van adquiriendo o no y están bien adaptados a las características del alumno o no” (ES-6-5,2018).

Por su parte, decían sobre la Evaluación Compartida:

“Es aquella en la que el maestro no asume el rol principal de la evaluación, sino que hay una información compartida, por así decirlo, entre el alumno y el profesor, es decir, tú como maestro das una información, pero el alumno también te da otra y entre los dos se establece una calificación final acordada entre ambas partes” (ES-7-5,2018).

“Entiendo que es el proceso por el cual el maestro de manera conjunta con el alumno evalúa como ha sido el proceso de enseñanza y aprendizaje y, de esa manera, se permite que entre los dos lleguen a un acuerdo en cuanto a la nota y en cómo ha sido la evolución” (ES-4-5,2018).

También eran conscientes de lo que otros términos implicados en esta evaluación suponían, como son la autoevaluación y coevaluación. Así, la totalidad de los nueve participantes definieron correctamente la autoevaluación:

“Cuando te evalúas a ti mismo en relación a todo lo que has desarrollado, has realizado o has llevado a cabo” (ES-2-5,2018).



“Por autoevaluación lo que entiendo es que cada sujeto, cada alumno o cada docente se evalúa a sí mismo” (ES-4-5,2018).

Por coevaluación explicaban:

“Cuando lo que evalúas es el aprendizaje, pero lo haces entre un grupo de compañeros si eres alumno, o entre compañeros de docencia si eres maestro, es decir, entre un grupo de iguales como dice su propia definición” (ES-2-5,2018).

“La entiendo como la evaluación entre todos los alumnos de forma individual o en grupo, por lo que es evaluar a todos, pero entre ellos. Por ejemplo, si van a hacer una actividad que unos opinen de los otros” (ES-8-5,2018).

No obstante tan sólo una de las alumnas de 4º curso presentaba algo de confusión entre dicho término y el de la evaluación compartida:

“Creo que es la que se hace entre alumnos o personas que tienen el mismo rol definido y se evalúan entre sí, sabiendo que han realizado una misma cosa, ¿no?, ¿o esa es la compartida? (ES-1-5,2018).

Por ello “en términos generales” parece existir una buena comprensión de los conceptos a los que nos referimos, aspectos éstos que deben quedar claros antes de comenzar a realizar cualquiera de las otras preguntas planteadas en el guión.

1.2- Identificación de los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en las asignaturas durante su FIP.

Parte del alumnado no te sabría decir con exactitud el número total de materias donde se impartían estos sistemas de evaluación, pero sí saben con certeza en qué dos asignaturas se desarrollaban fijo, coincidiendo en las de “Expresión y Comunicación corporal en Educación Infantil” y en la de “Fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil”:

“No te sabría decir exactamente, pero que sepa con claridad en las de Expresión corporal infantil y en la de Fundamentos de la educación corporal” (de cuarto y tercer curso, consecutivamente), impartidas ambas por el mismo profesor” (ES-1-5,2018).

“Dudo bastante, pero fijo que en dos” (ES-2-5,2018).

“Soy consciente que la EFyC se desarrolla más en esas dos, aunque yo creo que sí había otras asignaturas donde se hacía esto, pero aplicarían más evaluación formativa, con algunas pinceladas de evaluación compartida” (ES-3-5,2018).

Con alguna excepción pues una de las alumnas de 4º curso explica con detalle las materias donde cree haber vivenciado estos procesos:



“Que recuerde en cinco, en “Fundamentos y didáctica de la educación corporal” (del tercer curso), en “Expresión y comunicación corporal” (de cuarto) en “Expresión plástica y audiovisual” (de cuarto curso), en “Las ciencias de la naturaleza” (tercer curso), y en “Actividades experimentales para el descubrimiento del entorno” (de cuarto)” (ES-5-5,2018).

No sabemos si este hecho puede deberse al tenerlo más reciente que algunas de las egresadas, por las que han pasado ya algunos años desde que finalizaron la carrera.

De modo similar ocurre al preguntar a los sujetos por las asignaturas en las que se ha llevado a cabo la autoevaluación o coevaluación, ya que mantienen que se da en las dos asignaturas de “Expresión y comunicación corporal” y en “Fundamentos y didáctica de la educación corporal”, pero presentan bastantes dudas respecto a si se realizaban en otras:

“Pienso que la autoevaluación y coevaluación sí se ha dado en más asignaturas que sólo en esas dos, aunque no recuerdo ahora mismo donde”. (ES-1-5,2018).

“Algunos otros profesores recuerdo que se aproximaban a estas técnicas, pero no recuerdo que se llevaran a cabo completamente, rellenando los cuestionarios o usando el resto de técnicas” (ES-5-5,2018).

“Recuerdo hacerlo más en las asignaturas con el profesor V, ya que nos coevaluábamos cuando hacíamos la exposición del trabajo (del PAT) y luego en el examen, que nos lo intercambiábamos con los compañeros y, siendo en la única asignatura que lo hicimos” (ES-6-5,2018).

“En las que estoy más segura son en las asignaturas de “Educación corporal infantil” y en “Expresión corporal”, pues en las exposiciones orales, teníamos una ficha la cual debíamos ir rellenando con cada intervención e ir evaluando al resto de compañeros; valorábamos su trabajo, el lenguaje utilizado, la entonación, la calidad de la presentación...” (ES-6-5,2018).

En segundo lugar, para esta categoría nos vamos a centrar en las valoraciones positivas sobre la utilización de estos sistemas de EFyC, percibidas por los entrevistados durante su FIP. Para una mayor organización hemos dividido estas ventajas en tres subcategorías, respondiendo a las que más se nombraban: mayor aprendizaje, mejora del rendimiento académico y en relación a las ventajas que supone para el profesorado que aplica estos sistemas de evaluación.

2- Ventajas de la EFyC percibidas durante su FIP.

2.1-Más aprendizaje.

Parece existir una evidencia clara de que la EFyC contribuye a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje, afirmando esto los nueve participantes. Algunas de las respuestas:



“Por supuesto que favorece la mejora del trabajo, pues como decía vas viendo tus errores, aprendiendo de ellos y, de este modo, vas logrando el objetivo al permitirte evaluar los propios progresos alcanzados” (ES-1-5,2018).

“En estas asignaturas siempre se puede mejorar y, por tanto, puedes ir puliendo mucho más todos los detalles, haciéndose tu aprendizaje más significativo” (ES-2-5,2018).

Además aquí eran bastantes las contestaciones relacionadas con el feedback, considerando que la aportación de una buena retroalimentación mejoraba la calidad del trabajo:

“Claro que contribuye a la mejora del aprendizaje, y es que esto supone una retroalimentación para nosotros y nos permite adquirir y mejorar una serie de conocimientos para luego poder aplicarlos” (ES-3-5,2018).

“Por el hecho de que te ofrezcan retroalimentación y te den la oportunidad de corregirlo, se aprende muchísimo más, pues si esas correcciones, el aprendizaje no se produciría” (ES-7-5,2018).

Por otra parte, aparecen varias valoraciones positivas de estos sistemas de evaluación, en relación al mayor aprendizaje que se consigue con las técnicas aplicadas en las asignaturas que utilizan estos sistemas de EFyC:

“Soy consciente de las enormes ventajas que conlleva por sus técnicas e instrumentos usados, como la adquisición de un aprendizaje activo, significativo y más funcional” (ES-3-5,2018).

“Prefiero estos sistemas de EFyC porque emplean la autoevaluación, así tienen en cuenta nuestra opinión y son en las únicas asignaturas en las que se hace. Además, vas formándote constantemente, viendo tú mismo tus propios errores” (ES-6-5,2018).

“Estoy de acuerdo con esta evaluación en el sentido de que se vivencia mucho más el aprendizaje, se aprende más. Además, que tus propios compañeros puedan aportarte información es muy útil y de la que tú quizás no eras del todo consciente (coevaluación). Reciben la misma enseñanza que tú, por lo que es un punto de vista distinto al que te da el maestro y puede resultar así de gran ayuda” (ES-8-5,2018).

Muchos de los participantes de la muestra señalan además un mayor aprendizaje obtenido al considerarse más críticos y reflexivos:

“Es cierto que con su práctica ahora me considero más autocrítica y reflexiva” (ES-1-5,2018).

“Al final estás aprendiendo y estás formándote para saber cómo evaluar de una forma innovadora, y con eso también aprendes a ser crítico contigo mismo”. (ES-3-5,2018).

“Con la autoevaluación aprendemos mucho, conociéndonos a nosotros mismos y siendo más autocríticos y lo mismo con la coevaluación, por ejemplo, cuando te evalúas en el grupo de compañeros, y por ejemplo tú misma u otra persona tiene que reconocer que no ha trabajado lo suficiente” (ES-6-5,2018).

Además, los sujetos participantes coinciden en que el aprendizaje es mucho mayor de cara a ser futuros maestros.



“Muy enriquecedor para el aprendizaje como futuro docente, que te ayuda y enseña a trabajar en equipo porque cuando seas maestra, tienes que trabajar con el resto de docentes del centro y cada uno piensa de una manera, cada uno trabaja de forma distinta, por lo que el aprender desde la carrera a saber cómo coordinar todo esto creo que nos viene muy bien” (ES-9-5,2018).

El hecho además de que el alumno se autoevalúe, creo que también es enriquecedor, ofreciendo más aprendizaje. Y en esta carrera más, ya que el día de mañana el alumno va a ser probablemente un maestro y lo va a tener que aplicar y así puede aprender cómo se debe evaluar de forma justa y consensuada con los alumnos, dado que en este proceso se negocia la nota final entre ambas partes”. (ES-4-5,2018).

2.2-Mejora el rendimiento académico.

En esta línea la mayoría de sujetos piensa que su rendimiento académico mejora, al ir esto relacionado con el aprendizaje que se adquiere en este tipo de evaluación. No obstante, este aprendizaje está a su vez vinculado con otros aspectos como el feedback aportado, el esfuerzo y tiempo que se dedica, la participación que conlleva y el conocer desde el inicio los criterios de evaluación. Estas son algunas respuestas que lo justifican:

“Si hay más aprendizaje se produce un mejor rendimiento académico, está claro”. (ES-2-5,2018).

“En mi caso el rendimiento académico ha mejorado mucho por el feedback constante dado, que te va guiando y con el que vas aprendiendo de los errores producidos”. (ES-5-5,2018).

“La gente va siendo consciente de la dedicación y esfuerzo que esta forma de trabajo implica, y por tanto se esfuerza más, así que su rendimiento académico va mejorando”. (ES-6-5,2018).

“Este sistema supone una mayor participación en el propio proceso y así se aprende más, con lo que tu rendimiento académico es mejor” (ES-8-5,2018).

“Mi rendimiento académico mejora gracias a la metodología utilizada, además en estas asignaturas desde el principio sabías lo que se te iba a evaluar. No como en otras que cuando llega la nota no sabes de donde se obtiene el resultado”. (ES-9-5,2018).

2.3-Ventajas para el profesorado que aplica los sistemas de EFyC.

La mayoría de los entrevistados refleja además que el uso de estos sistemas de EFyC presenta aspectos positivos tanto para el profesorado como para los alumnos, siendo una de las ventajas principales que ofrece al profesor la vinculada con el aprendizaje de su propia práctica, ofreciéndole así la posibilidad de redireccionar el trabajo realizado.

“Le ayuda a realizar una evaluación que muy pocos docentes hacen de sí mismos, que es sobre su actuación y el comportamiento que tienen hacia ello y hacia los alumnos, si has sabido usar bien los espacios, los tiempos, la metodología...” (ES-6-5,2018).

“Permitiendo que el profesor vea en qué ha errado respecto a su práctica docente” (ES-8-5,2018).



En otros casos, relacionan estas ventajas a la motivación que siente el profesor al aplicar este sistema y a la buena interacción que se produce entre éste y sus alumnos, lo que le hace trabajar más cómodo e implicarse mucho más.

“Como profesor te sientes más motivado al ser consciente de los progresos de los alumnos. Los estudiantes se pueden quejar quizás por la mayor carga de trabajo, pero la mayoría creo que lo prefiere a tener que jugársela todo en un examen, o ese es mi caso” (ES-1-5,2018).

“Yo como maestra que aplico estos sistemas me siento muy contenta con lo que hago en mi trabajo, confío 100% en estos sistemas al creer rotundamente en sus múltiples ventajas” (ES-2-5,2018).

En tercer lugar, nos encontramos con la categoría de “Inconvenientes” para cuyo análisis dividiremos las respuestas en dos subcategorías; por un lado, los aspectos negativos sobre el uso de estos sistemas de EFyC señalados por los entrevistados en su FIP, y por otro, las posibles soluciones que proponen para solventarlos en el futuro.

3- Inconvenientes de la EFyC percibidos durante su FIP y posibles soluciones para solventarlos en el futuro.

3.1- Inconvenientes de la EFyC en la FIP en Educación Infantil.

Aunque para muchos de los sujetos participantes el uso de estos sistemas de EFyC, en relación a la utilización de sus técnicas e instrumentos presenta grandes beneficios, para otros también supone ciertos aspectos negativos. Concretamente fue en cinco de las nueve entrevistas donde se hace referencia a las ventajas que supone el empleo de una evaluación formativa, a la que aluden como necesaria, pero siguen sin ver claramente la función de la evaluación compartida.

“De poco sirve que se realice una entrevista final con el profesor en la que se “supone” que entre ambos se va a negociar la nota, si cuando llegas allí y entras el profesor se limita a decirte lo que tienes en cada parte, y el resultado que se te quedaría” (ES-3-5,2018).

“El profesor continúa siendo la figura principal de la evaluación y por tanto, la última decisión respecto a la puesta de la calificación la tiene él” (ES-6-5,2018).

“Por supuesto que creo que en la reunión donde el profesor dialoga con el alumno su nota, el docente ya lleva la nota pensada, por eso, aunque se te pida que evalúes a los compañeros no se tendrá en cuenta, él ya tiene claro la calificación que le va asignar”. (ES-7-5,2018).

“La verdad creo que no se valora la propia opinión del alumno en cuanto a la nota que nos pondríamos porque después ésta no se ve reflejada”. (ES-8-5,2018).

“A veces pienso que evaluar a los compañeros es un gasto de tiempo innecesario, pues dudo que el profesor se lea todo eso” (EI/20).



Además, dos de los entrevistados coinciden en que la evaluación entre compañeros no está siendo la adecuada y, por tanto, su no eficacia en la realización de este proceso. El evaluar a los compañeros implica ser honesto con lo que verdaderamente se ha llevado a cabo; aspectos grupales como lo que cada sujeto ha aportado al trabajo grupal y eso no se hace en las aulas universitarias dado el factor de las “relaciones producidas entre los compañeros”.

“Veo como desventaja el que no todos los compañeros sean objetivos, por las luchas internas y rencillas que hay entre nosotros. Por eso, a veces, no te valoran como uno se merecería. Por supuesto, aquí influyen mucho las relaciones que tengas dentro del grupo”. (ES-1-5,2018).

“El estudiante de universidad presenta una opinión más condicionada hacia el compañero por tema de relaciones sociales, por lo que esto es un condicionante para valorar al otro objetivamente” (ES-2-5,2018).

Por otro lado, una de las participantes criticaba el no haber tenido asignaturas en su FIP con sistemas de EFyC hasta sus dos últimos años, lo que veía como algo negativo.

“Es una manera muy interesante de evaluar, por ello, creo que debería realizarse desde las primeras asignaturas de la carrera, y no únicamente en los cursos más avanzados de tercero y cuarto. Además, deberían ser más los profesores que lo apliquen, ya que siempre se ha realizado con los mismos docentes” (ES-1-5,2018).

Buena parte de los entrevistados, aunque perciben la EFyC como adquisición y mejora del aprendizaje, critican la carga de trabajo que supone, y que ven como inconveniente:

“Evaluar de esta manera hace que aprendas mucho más, que el aprendizaje sea mucho más significativo, pero también supone mucho más esfuerzo y trabajo” (ES-2-5,2018).

“Me parece un sistema de evaluación con una gran carga de trabajo si se compara con el tradicional (en el que sólo había que estudiar para el examen final de la asignatura) pero creo que las tareas diarias y continuas que se realizan, y que implican tanto tiempo si son después valoradas con un porcentaje acorde y que se refleja en el resultado final, pero en ciertos momentos se acumula mucho trabajo que provoca el agobio, a eso me refiero” (ES-3-5,2018).

“En esas asignaturas aprendí mucho más, pero sí que es verdad que te conllevaba realizar mucho más trabajo ya que el que te evalúes a ti mismo o el que evalúes a los demás no es algo trivial... todo eso te lleva tiempo, pero claramente ahora recuerdo que esas asignaturas fueron en las que yo más aprendí” (ES-5-5,2018).

En este sentido, uno de los participantes achacaba esa excesiva carga de trabajo, que en algunos casos se había producido, a la falta de coordinación entre el profesorado tanto de los que aplican estos sistemas de EFyC como de los que no.

“Creo que a veces la carga de trabajo viene dada porque el profesor actúa individualmente, y eso no puede ser cuando ellos mismos son los que quieren implantar sistemas de EFyC”. (ES-6-5,2018).



3.2- Posibles soluciones para solventarlos en el futuro.

Las soluciones propuestas entre los entrevistados han resultado múltiples y muy variadas.

Respecto a la reunión final entre el profesor y el alumno, a la que ven a veces como no productiva, algunos plantean como mejora realizar alguna más y así ir viendo el proceso y la evolución de uno mismo.

“Si hubiese otras reuniones intermedias se propiciaría una mejor comunicación entre ambos, mayor conocimiento respecto al trabajo que cada uno realiza y una información más relevante por parte del docente” (ES-3-5,2018).

Como mejora para realizar una valoración adecuada a lo realizado por los compañeros, el sexto entrevistado proponía realizar tertulia grupal sobre la coevaluación realizada por los iguales y así verificar si todos los grupos opinaban lo mismo y cómo poder mejorar:

“Hubiera estado bien ir leyendo los comentarios que nos hicieron los compañeros para todos poder aprender” (ES-6-5,2018).

Por otro lado, con objeto de evitar la sobrecarga de trabajo, algunos apuntan como alternativa el hecho de simplificar el proceso. De esta forma, plantean reducir la cantidad de trabajos que se manda a los estudiantes, de modo que se ponga atención en lo que sucede en la clase y el profesor evalúe situaciones creadas en el propia aula:

“Me gusta esta forma de trabajo pero tantos trabajos creo que desmotivan un poco, y ya pierdes la ilusión por aprender, por lo que se podrían disminuir un poco” (ES-1-5,2018).

“Estaría muy bien realizar más prácticas en clase por ejemplo, individuales o grupales y no llevar tanto trabajo a casa” (ES-4-5,2018).

“Se podría evaluar en los momentos de clase y así no sería necesario llevarse como tarea un trabajo diario” (ES-5-5,2018).

Para reducir esta carga de trabajo, otros señalan buscar un equilibrio entre las prácticas individuales y grupales. Así, los estudiantes tendrían menos trabajos y para los docentes disminuiría también el número de trabajos que corregir.

“Si hubiese un equilibrio entre trabajos grupales e individuales la carga se reduciría, porque a mí las grupales me han supuesto más trabajo, no vivimos todos en los mismos sitios, tenemos diferentes horarios y si a esto si le sumas que no todos trabajamos de la misma forma ni le dedicamos el mismo esfuerzo, ha llevado muchas horas de trabajo” (ES-7-5,2018).

No obstante, uno de los entrevistados sostenía que lo importante era organizarse para que el trabajo no se acumulara al final:



“Yo misma me ponía objetivos de tener acabado las cosas sino era imposible, suelo ser una persona muy organizada y me gusta temporalizarme para evitar agobios” (ES-9-5,2018).

Finalmente, otros sujetos daban como solución el que los profesores se coordinaran. De esta forma se establecería una relación bidireccional y formativa desde el principio, y no habría tan:

“Si se hace con una buena coordinación sería coherente” (ES-4-5,2018).

“La carga de trabajo no sería problema si se diese organización de los docentes, pues es preciso que se coordinen entre todos ellos y con los departamentos, para que los alumnos no tengan tanta carga, por lo que los maestros deben de tenerlo en cuenta y coordinarse para evitar estos casos de sobrecarga de la tarea” (ES-5-5,2018).

En cuarto lugar tenemos la categoría sobre el grado de satisfacción, la cual hemos dividido a su vez en cuatro apartados distintos, respondiendo a los aspectos sobre; un mayor desarrollo de competencias docentes, una formación universitaria de mayor calidad, una calificación más justa y motivadora y una mayor interacción con los compañeros.

4-Grado de satisfacción con los sistemas de EFyC experimentados durante su FIP.

Al preguntarles por el grado de satisfacción general respecto a su experiencia con los sistemas de EFyC, la respuesta es unánime. Todos son conscientes de la transformación y mejora clara que el proceso de evaluación ha supuesto, pasando de una evaluación realizada únicamente por el profesor y donde lo importante es la obtención de buenos resultados en el examen final, lo que generaba mucha frustración a los estudiantes que además no veían aprendizaje, hacia una evaluación centrada en el alumno y cuyo fin principal es la obtención y mejora del aprendizaje, lo que ha generado mayor contentamiento respecto a este tipo de sistema y bienestar. En definitiva, las respuestas muestran una alta satisfacción con este tipo de evaluación, aunque conlleven una mayor carga de trabajo, que es lo que solían nombrar. Estos son algunos de los aspectos a los que más se hacía referencia cuando explicaban su satisfacción con el sistema.

4.1- Mayor desarrollo de competencias docentes.

Todos los participantes señalan que estos sistemas de EFyC ayudan a adquirir competencias docentes, encontrando muchas y muy variadas:

“Si desarrollas muchas más competencias pues en estas asignaturas una vez que realizabas la práctica se dialogaba con los compañeros; se aclaraban conceptos, se exponía lo realizado y todos en grupo aprendíamos de los demás. El trabajo en equipo además era algo fundamental, pues como maestros



deberemos trabajar en coordinación con el ciclo, y los distintos cursos de Educación Infantil” (ES-2-5,2018).

“En la práctica de la asignatura nos situábamos desde las dos perspectivas más importantes, la del maestro y la del alumno, y aprendíamos a observar reflejando aquello que nos resultaba importante para su posterior reflexión” (ES-3-5,2018).

“Al evaluarte en tu papel de maestra ibas adquiriendo muchas competencias” (ES-6-5,2018).

“Contribuye a que como alumnos aprendamos a trabajar tanto grupal como individualmente, y a que después cuando vayamos a ser maestros lo pongamos en práctica, por lo que nos va preparando para ser buenos docentes” (ES-7-5,2018).

“Es un primer acercamiento a desarrollar esas competencias como futuro docente” (ES-9-5,2018).

4.2- Se genera una formación universitaria de mayor calidad.

Algunos de los participantes observan un cambio importante en la docencia universitaria con este método de evaluación aplicado, el cual contribuye a un mayor conocimiento, mejores aprendizajes y a una formación constante. Además, el quinto entrevistado hace referencia a que ser varios los docentes de universidades llevando a cabo esos sistemas de EFyC lo hace posible, pues tienen la posibilidad de compartir resultados y dudas con otros compañeros, intercambiar información interesante y así ir mejorando su práctica y formación hacia una mejor calidad.

“Nunca había tenido este tipo de evaluación y me ha gustado mucho, ha dado un paso importante” (ES-2-5,2018).

“Creo que ha mejorado mucho la formación universitaria” (ES-6-5,2018).

“Además sé que hay una red de evaluación formativa y compartida en esta facultad lo que da mayor calidad a la formación, con el intercambio de experiencias entre sus componentes” (ES-7-5,2018).

Otros coinciden en que la EFYC es necesaria para la evaluación en Educación Superior, sobre todo para los Grados de Educación que contribuye a formar buenos profesionales. No obstante, consideran que debería extenderse a todas las carreras universitarias y niveles educativos como un método de evaluación más justo que el tradicional:

“Ofrece desde el inicio información clara sobre el proceso” (ES-4-5,2018).

“La evaluación es más ajustada a las características individuales de cada uno, lo que no se limita a un examen, al que algunos tienen pavor” (ES-2-5,2018).

“Es importante además que exista en todos los niveles educativos y otras facultades, que se conozca, porque esto es un avance” (ES-5-5,2018).



4.3. Calificación más justa y motivadora.

Absolutamente los nueve entrevistados coinciden en que este proceso de evaluación es más justo al tener los criterios de calificación definidos de forma clara y concisa desde el inicio de la asignatura, y siendo estos consensuados de forma conjunta entre profesorado y alumnos.

“Hubo un debate sobre el porcentaje del examen [...] hay alumnos que tienen otros intereses pues les cuesta más realizar un examen” (ES-5-5,2018).

“Un sistema más justo para todos, que se adapta a las necesidades e intereses de cada individuo” (ES-7-5,2018).

“Siempre nos han preguntado si nos parecía bien cada uno de los criterios establecidos”, “los alumnos conocen qué aspectos se van a tener en cuenta así como la valoración para cada uno de ellos, lo que guía durante el proceso de realización del trabajo” (ES-2-5,2018).

“Así decides y no te lo juegas todo en el examen” (ES-7-5,2018).

A parte de una aparente evaluación más justa por ser los criterios establecidos claros, coherentes y consensuados, algunos entrevistados hacen referencia también a lo motivante que resulta este proceso al ser el centro el propio alumno, su aprendizaje y al poder calificar tu trabajo.

“Cuánto más participa el alumno y más se involucra en el proceso, más va a aprender y mucho más motivador le va a parecer, siendo para él esto muy enriquecedor” (ES-5-5,2018).

Con esta evaluación, hay más transparencia y cualquiera puede calcular la nota, incluso tú mismo te calificas, lo que motiva y es más justo” (ES-6-5,2018).

“Si tú te calificas, mayor es el aprendizaje, y si ves que tu recompensa tiene resultado, así claro que te motivas y te dan ganas de trabajar y esforzarte cada vez más” (ES-4-5,2018).

4.4. Se favorece la interacción con los compañeros.

La mayoría de los sujetos menciona a lo largo de la entrevista como aspecto positivo, del empleo de este sistema de evaluación, la interacción producida entre compañeros.

“El alumno interacciona más con el profesor y los compañeros en clase” (ES-4-5,2018).

“En la mayoría de las sesiones de clase se debatía en grupo sobre lo realizado y compartíamos opiniones” (ES-5-5,2018).

“Se produce un clima de reflexión, de intercambio de ideas y de diálogo fluido y permanente” (ES-7-5,2018).



“Resulta un aprendizaje más social, aprendemos de todos” (ES-9-5,2018).

“La disposición en círculo en la clase favorece a ello, un momento de encuentro, de poner ideas en común”, “te anima a dialogar con tus compañeros, ves otros puntos de vista y entras en un debate [...], compartes ideas, pensamientos, perspectivas” (ES-6-5,2018).

En quinto lugar se trata la categoría en relación a la capacidad percibida por los entrevistados de aplicar o transferir estos sistemas de EFyC en la práctica profesional futura tras la formación recibida. Por ello, dividiremos las respuestas en función de dos aspectos: el desconocimiento señalado para aplicar estos sistemas de evaluación o, por el contrario, la capacidad de aplicarlos en las aulas con el alumnado de infantil.

5- Capacidad para aplicar o transferir sistemas de EFyC en su futura práctica profesional tras la formación recibida

5.1- Desconocimiento de cómo aplicar o transferir estos sistemas de EFyC en Educación Infantil

Algunos de los entrevistados parecen coincidir en las dudas e incertidumbre que les genera transferir esos sistemas de EFyC a la Educación Infantil, asegurando que si tuvieran que impartir clases en la Universidad tendrían claro que este sería el sistema de EFyC a desarrollar, tal y como lo han vivido en la universidad con estas asignaturas; pero ven dificultades a la hora de aplicarlo en la etapa de Infantil, en parte por no haber obtenido ninguna experiencia real que lo demostrara, el no conocer qué instrumentos o técnicas utilizar, qué actividades de EFyC plantear, etc. En definitiva, la gran mayoría nos comenta que utilizaría estos sistemas de EFyC en su futura labor profesional, aunque son conscientes que para ello tendrán que seguir formándose si quieren poder aplicarlo satisfactoriamente en la etapa de Infantil, pues existe cierto desconocimiento.

“Me encantaría poder desarrollarlo. No obstante, tengo que decir que para poder hacerlo de la mejor forma tendría que investigar o leer sobre su aplicación en la etapa de Educación Infantil, ya que estoy convencida que si podría adaptarse a este nivel, pero ahora mismo no sabría cómo hacerlo, pues una de las cosas que no sé nos ha enseñado es esta transferibilidad, ni siquiera mostrándonos si hay experiencias en este sentido” (ES-2-5,2018).

“Durante la carrera se nos aplicaba esta evaluación, pero con personas adultas, entonces no fuimos conscientes de su posible transferibilidad en la etapa infantil” (ES-9-5,2018).

“Sí que lo utilizaría e intentaría implantarlo en Infantil, pero [...] lo que haría es preguntar a gente experta de EFyC para ver cómo lo puedo llevar a cabo en mis clases de Infantil y leería todo tipo de artículos que hubiera en la red, que seguro que exponen cómo se puede hacer, porque me parece que es un sistema muy bueno a la hora de aprender y de mejorar”. (ES-3-5,2018).



No obstante, se observa una diferencia entre la Evaluación Formativa y la Evaluación Compartida, siendo muchos más los entrevistados que si ven posible la aplicación de estos sistemas en las aulas de Infantil, en lo que se refiere a Evaluación Formativa, pero bastante dificultad a la hora de transferir la Evaluación Compartida.

“No creo que utilizaría la Evaluación compartida porque lo veo realmente complicado para llevarlo a cabo en la Educación Infantil” (ES-4-5,2018).

“No lo he llevado a cabo por posiblemente falta de información y es que no sé hasta qué punto se puede sacar partido a la evaluación compartida en Educación Infantil” (ES-6-5,2018).

Incluso una de las maestras que lo aplica nos comenta que al principio no lo veía del todo claro, desconocía si lo iba a poder aplicar en Infantil, pero comenzó a leer, hablar, escuchar, buscar experiencias, conversar con otros maestros (que si lo llevaban a sus aulas), y así se introdujo en la utilización de este tipo de evaluación.

“Hay actividades que aplico ahora que fueron planteada por otros compañeros de profesión, que me lo comentaron en unas jornadas educativas y me gustó tanto que lo quise aplicar en mi aula, modificando y adaptándolo a mis intereses y a mi forma de trabajo” (ES-7-5,2018).

5.2. Capacidad de aplicar o transferir sistemas de EFyC en las aulas Educación Infantil.

Fueron cinco entrevistados concretamente quienes sin dudar lo confirmaron verse capaces de aplicar estos sistemas de EFyC a su práctica docente (también cuento en este apartado a los que ya emplean estos sistemas de evaluación en sus aulas de infantil), refiriéndose tanto a la utilización de la Evaluación Formativa como Compartida, ambos inclusive (ésta última a la que otros no veían posible en edades tan tempranas).

“Por supuesto que lo aplicaría, creo que no se puede formar a alumnos con aprendizaje real si no utilizas la EFyC” (ES-1-5,2018).

“Aplicaría este tipo de evaluación, pues es mucho más enriquecedor que el tradicional, siendo consciente de los frutos que das, porque cuando haces evaluación compartida lo que quieres es que el otro aprenda y en Infantil todo es nuevo y todo se aprende de cero” (ES-4-5,2018).

“Creo que es necesario buscar métodos, más vivos, interactivos, más innovadores...de manera que a ellos les parezca mucho más atractivo, yo si lo intentaría llevar a cabo, por ejemplo con el método de proyectos, ya que sale de ellos sobre lo que quieren aprender y qué cosas tiene que buscar, hacen murales, mapas conceptuales y el aprendizaje es mucho más rico” (ES-5-5,2018).

“Aunque sé que esta forma requiere mucho trabajo lo utilizaría, las ventajas superan los inconvenientes, creo que es muy efectivo y en Infantil hay muchas posibilidades porque se pueden hacer tantas cosas... lo que pasa que solemos creer que como el alumno es más pequeño, no es viable y que



no es capaz de realizar muchas cosas de las planteadas, pero esto no es cierto ya que los niños muchas veces para el tema de la evaluación compartida hablan mucho más que los adultos y dan una información mucho más útil a sus iguales” (ES-8-5,2018).

“Lo utilizaría en mi práctica [...] la ventaja de hacerlo a estas edades es que el alumno de universidad a lo mejor presenta una opinión más condicionada hacia el compañero por tema de relaciones sociales pero un niño eso no lo hace, además puedes aprender mucho más de ellos y una cosa que a mí me ha llamado mucho la atención es saber que a través de un dibujo puedes saber un montón sobre ellos” (ES-7-5,2018).

Por último, nos centraremos únicamente en las respuestas de las maestras entrevistadas. Por un lado, para conocer si aplican estos sistemas de EFyC en sus aulas de infantil (primera subcategoría) y por otro con el objeto de conocer las razones o no para aplicarlos y resultados encontrados en la práctica real (segunda subcategoría).

6- Trasferencia y aplicación real de los sistemas de EFyC en las aulas de EI.

6.1-Aplicación de sistemas de EFyC en las aulas de Educación Infantil.

Dos de las tres maestras egresadas a las que entrevistamos aplican la EFyC en sus aulas de Infantil y nos detallan como es el proceso que llevan a cabo día a día, viendo la transferencia real de estos sistemas en dicha etapa, aunque son conscientes también del esfuerzo que supone, especialmente al principio, pero afirman que todo el esfuerzo compensa con los resultados obtenidos.

“Desde que empecé la EFyC ya lo he empleado todos los años. Conlleva mucho tiempo y dedicación, pero si se hace con una buena coordinación entre el resto de profesorado, realizándose de modo constante y ordenado, ves sus frutos y grandes ventajas, lo que hace compensar todas las desventajas. Es verdaderamente una experiencia muy rica con la que finalmente disfrutas y aprendes, además los niños están tan motivados y les gusta tantísimo, que al final te enganchas” (ES-7-5,2018).

“Voy añadiendo cosas nuevas, pues no siempre funciona del mismo modo y voy redireccionando la tarea para obtener el mejor resultado, adaptándolo al grupo de niños, diferentes características, el ambiente generado, etc.” (ES-8-5,2018).

“Para evaluar empleo muchas actividades y técnicas en esta etapa; asambleas iniciales y finales, las actividades “Martillo, estrella, tijera y bombilla”, “el tendero de los deseos”, “las caritas”, “los Oscars, etc.”” (ES-7-5,2018).

“Con este método, no solo hemos notado mucha mejoría en los niños, sino también en los padres, que actúan con ellos de forma muy positiva”.

(ES-8-5,2018).

6.2-Razones para realizar o no dicha aplicación y resultados encontrados.



Respecto a las razones para emplear estos sistemas de evaluación en las aulas de Infantil nos encontramos con dos motivos distintos, en función de cada una de las participantes que lo desarrolla. Por un lado, la séptima entrevistada afirma comenzar a trabajar con estos sistemas de EFyC tras realizar el Máster de Investigación Educativa de la Facultad de Educación de Segovia, donde fue consciente de las experiencias que otros maestros aplicaban, las ventajas y mejoras que suponían... unido esto a querer cambiar hacia un sistema de evaluación más innovador, creativo y en el que ella misma se motivara, observando los resultados y aprendizajes conseguidos.

“A raíz de terminar la carrera y posteriormente hacer el máster de ‘Investigación en Educación, [...] dado que ese curso escolar coincide justo con que ya estaba trabajando como maestra dije pues voy a aplicarlo a ver su utilidad real. Desde ese momento que lo hago’”. (ES-7-5,2018)

Por otro lado, la séptima entrevistada aclaraba que sus razones para aplicarlo se relacionaban especialmente con que la temática que optó para su TFG era sobre la EFyC; con lo que investigo mucho acerca de ello y quería ver los resultados tan positivos que se podían obtener. Unido a esto, afirmaba que mucho tuvo que ver también, el haber experimentado en primera persona estos sistemas en FIP como alumna de la universidad.

“No obstante, a día de hoy creo que todavía en Educación Infantil no hay demasiadas experiencias sobre ello, ya que a mi parecer cuesta más’”. (ES-8-5,2018)

Por otra parte la maestra entrevistada, que no aplicaba estos sistemas de EFyC, daba entre sus razones que el haber experimentado mayoritariamente como alumnos una evaluación tradicional, sumativa y con el examen final, como principal herramienta había hecho no verse capaz de aplicarlo en su futura práctica profesional, además de que tampoco había sido consciente de su posibilidad en la etapa de Educación Infantil:

“Al final acabas plasmando lo vivido’”. (ES-9-5,2018).

Por último, comentaba que el ser interina no había favorecido su empleo:

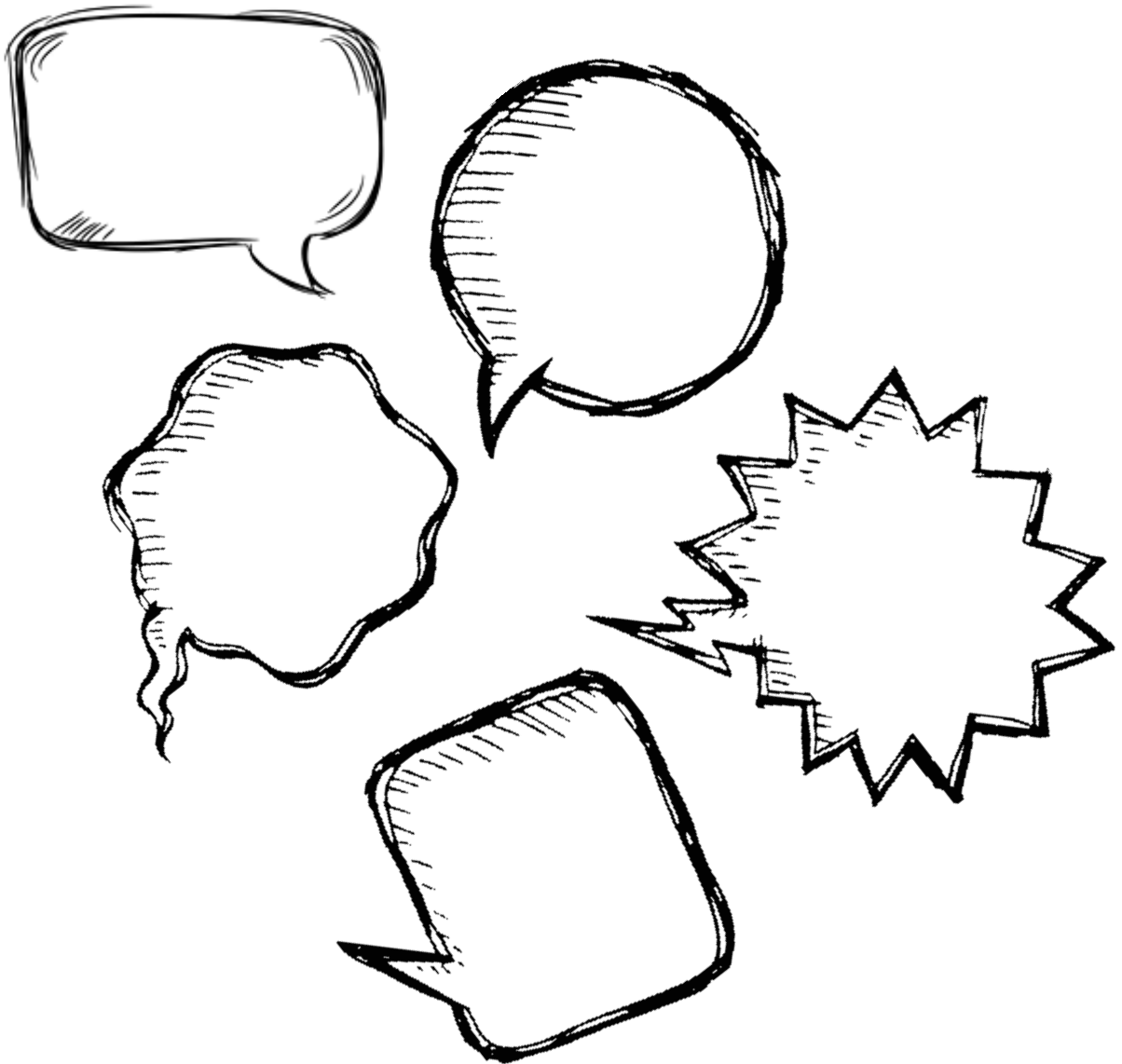
“Llegas a un sitio en el que tienen su forma de trabajo, de evaluar y no me parece correcto comenzar con algo que después probablemente no tenga continuidad, a los niños les desubicaría’”. (ES-9-5,2018).





CAPÍTULO 5:

DISCUSIÓN



CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN

Para la discusión de los datos obtenidos vamos a organizar estos según diferentes apartados, los cuales responden a los objetivos de la investigación y a su vez coinciden con las categorías ya establecidas anteriormente (véase Tabla 5.1).

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

Categorías
1-Conocimiento e identificación del concepto Evaluación Formativa y Compartida.
2- Ventajas de la EFyC percibidas durante su FIP.
3- Inconvenientes de la EFyC percibidos durante su FIP y posibles soluciones para solventarlos en el futuro.
4- Grado de satisfacción con los sistemas de EFyC experimentados durante su FIP.
5- Capacidad para aplicar o transferir sistemas de EFyC en su futura práctica profesional tras la formación recibida.
6- Trasferencia y aplicación real de los sistemas de EFyC en las aulas de EI.

1-Conocimiento e identificación del concepto Evaluación Formativa y Compartida

El conocimiento y la identificación de los conceptos de EFyC lo vemos reflejado en los resultados obtenidos en las entrevistas. En general queda claro que la mayoría de sujetos entrevistados comprende correctamente los conceptos de Evaluación Formativa, Evaluación Compartida, autoevaluación y coevaluación.

Por su parte, respecto a la identificación con estos sistemas de evaluación, los alumnos reconocían haber experimentado sistemas de EFyC en algunas de las asignaturas desarrolladas durante la carrera del Grado de Educación Infantil, afirmando que eran en dos asignaturas concretamente (una de tercero y otra de cuarto) cuando más consciente habían sido de haber vivido este tipo de evaluación. No obstante, sabían perfectamente que también se aplicaban en otras asignaturas, aunque quizás no con tanta regularidad y constancia; pero en ellas realizaban también prácticas propias de un sistema de EFyC: autoevaluación, coevaluación, eran clases fundamentalmente dialogadas, había consenso para establecer los criterios, el examen presentaba un porcentaje bajo, etc.

Esto concuerda fundamentalmente con dos cuestiones; lo afirmado por Ibarra y Rodríguez (2010), al considerar que esta tendencia es consecuencia de la participación e implicación



del profesorado universitario en proyectos de innovación para la adecuación de las enseñanzas universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior EEES, como es la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES), a la que pertenecen los profesores que aplican estos sistemas de EFyC. Y por otra parte, al hilo de lo expuesto por Palacios y López (2013); López y Palacios (2012) y Zabalza (2003), debido a que en el mismo centro coexisten prácticas docentes muy diversas entre sí, correspondiéndose con las tres tipologías de profesorado (“innovador”, “eclectico” y “tradicional”).

2- Ventajas de la EFyC percibidas durante su FIP

Según el grupo de variables referentes a “ventajas” del estudio de los cuestionarios, los valores dentro de la escala tienden a ser altos o muy altos, lo que demuestra que la mayoría de los alumnos conciben el empleo de estos sistemas de EFyC como muy positivos.

Al calcular la variable VENTA_TOT_MEDIA, donde lo que hemos realizado ha sido la media de todas las variables por curso académico, obtenemos en el último año una puntuación de 3,29 (sobre la escala de 0 a 4) con una desviación típica de 0,143. Además, computando la media de todos los años obtenemos como media el valor de 3,01, por lo que podemos considerar este dato como valoración muy positiva.

Como conclusión de los resultados estadísticos, no hay diferencias de medias significativas en variables del grupo “ventajas” entre los diferentes cursos, estando valoradas las mismas con una puntuación siempre muy alta. En definitiva, se refleja que los participantes de este estudio están muy de acuerdo con las ventajas que implica el empleo de estos sistemas de EFyC.

Esto coincide totalmente con los resultados encontrados en las entrevistas que ofrecen una clara evidencia de que la EFyC aporta enormes ventajas al proceso. Entre las principales ventajas que señalaban estaban: mayor calidad del trabajo y del aprendizaje, importancia del feedback y más aprendizaje. Además reflejan que una de las enormes ventajas que estos sistemas de EFyC ofrecen al profesor es la vinculada con el aprendizaje de su propia práctica, que le proporciona la posibilidad de redireccionar el trabajo realizado. En otros casos, relacionan estas ventajas a la motivación que siente el profesor al aplicar este sistema y a la buena interacción que se produce entre éste y sus alumnos, lo que le hace trabajar más cómodo e implicarse ambos mucho más.



Los resultados encontrados coinciden con los de varios estudios anteriores, respecto a las ventajas obtenidas con el empleo de estos sistemas de EFyC (Arribas, 2012; Biggs, 2005; Bonsón y Benito 2005; Castejón et al., 2011; Hamodi y López, 2012; Knight, 2005; Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012; López, 2009; López, Castejón y Pérez, 2012; Muros y Luis, 2012, etc.). De igual forma, podemos completarlo con las propuestas por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), defendiendo que la EFyC debe servir para mejorar en tres sentidos: (1) mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado; (2) mejorar nuestra competencia docente día a día; (3) mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en nuestras aulas con nuestro alumnado.

Por último, cabe destacar los estudios en los que se comenta que existe una influencia positiva de estos sistemas de evaluación con el rendimiento académico y en la disminución de los niveles de fracaso y abandono de estudios (Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero, 2013; Panadero, Alonso-Tapias y Huertas, 2012; Panadero, Alonso-Tapias y Reche, 2013; Panadero y Jonsson, 2013; Romero et al, 2014).

3- Inconvenientes de la EFyC percibidos durante su FIP y posibles soluciones para solventarlos en el futuro.

Según el grupo de variables del estudio de los cuestionarios referentes a “inconvenientes”, los valores dentro de la escala tienden a ser unos medios y otros altos, lo que demuestra que la mayoría de los alumnos optan por una puntuación baja viendo el empleo de estos sistemas como algo positivo.

Al calcular la variable INCONV_TOT_MEDIA, donde hemos calculado la media de todas las variables por año académico hemos obtenido una puntuación de 2,05 (sobre la escala de 0 a 4), con una desviación típica de 0,588. Como conclusión de los resultados estadísticos, no hay diferencias significativas en las variables del grupo “inconvenientes” entre los diferentes cursos.

En este mismo sentido, completamos lo obtenido en el análisis cuantitativo con lo reflejado tras las entrevistas. Buena parte de los entrevistados critican la carga de trabajo que suponen los sistemas de EFyC, tanto para el profesorado como para el alumnado, a pesar de percibirlos como adquisición y mejora del aprendizaje. Otro aspecto negativo es el apreciado con la práctica de la autoevaluación, a la que se enfrentan con miedo, al tener que calificar su propio trabajo, y que no ven como sencillo; también critican la coevaluación,



afirmando algunos de los entrevistados que en el grupo de alumnos existen disputas, no siendo 100% objetivos a la hora de evaluarse.

Al hilo de esto, existen numerosas investigaciones que analizan los aspectos negativos de este tipo de EFyC, coincidiendo con los obtenidos en nuestro estudio (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016; Manrique, López-Pastor, Monjas y Real-Rubio, 2010; Santos-Pastor, Martínez-Muñoz y López-Pastor, 2009 y en Ureña-Ortín y Ruiz-Lara, 2012). También, los encontrados por Silva y López-Pastor (2015), se ajustan a los recogidos: (1) por parte del alumnado; resistencias iniciales, carga de trabajo, falta de costumbre, inseguridad; y (2) por parte del profesorado; cambiar la pedagogía tradicional, falta de costumbre, carga de trabajo, mayor planificación, dificultades de organización en grupos numerosos, falta de formación, etc.

4- Grado de satisfacción con los sistemas de EFyC experimentados durante su FIP.

En cuanto al grado de satisfacción, tanto los alumnos como los profesores valoran este sistema como algo muy positivo. La media de la “satisfacción de los alumnos” en sus dos variables está cercana al 3,5 y en el caso del profesor un par de decimas más baja (dentro de la escala de 0 a 4). Esta valoración es muy positiva, por parte de ambos pues refleja que las personas que emplean sistemas de EFyC en FIP están muy satisfechas con el mismo. Además, en informes estudiados, los profesores que empleaban dichos sistemas de EFyC consideraban la experiencia innovadora, efectiva, sostenible y replicable, sin haber ninguna respuesta en los 20 informes que reflejase lo contrario.

Esto coincide con las entrevistas realizadas. El 100% de los sujetos reconocían sentirse satisfechos en general con estos sistemas de EFyC experimentados. En definitiva las respuestas muestran alta satisfacción, señalando entre los motivos: que les ayuda a adquirir competencias docentes, genera una formación universitaria de mayor calidad y la calificación resulta más justa y motivadora al tener los criterios de calificación definidos de forma clara y concisa desde el inicio de la asignatura, y siendo estos consensuados de forma conjunta entre profesorado y alumnado.

En el estudio de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) se observa precisamente esa correspondencia entre haber vivenciado de forma positiva la EFyC durante su FIP y la posterior aplicación de dichos procesos de evaluación al desempeñar el trabajo como docente. Como apuntaba Palacios y López-Pastor (2013) “es lógico que el profesorado tienda a imitar los sistemas de evaluación vividos como alumno”.



Estos resultados coinciden además con otros estudios, por ejemplo, en Manrique et al. (2010) encuentran que un porcentaje relativamente alto del alumnado de FIP considera que el desarrollo de procesos de evaluación formativa en algunas asignaturas a lo largo de su formación inicial les ha ayudado en el desarrollo de sus competencias profesionales. Similares valoraciones pueden encontrarse en trabajos sobre experiencias piloto de EEES en FIP (Barba-Martín y López-Pastor, 2017; López-Pastor, 2008; Santos, Manrique-Arribas, Vallés y Gea, 2012; Martínez y López-Pastor, 2009). Coincidiendo también con los estudios de Romero, Castejón y López-Pastor (2015), donde el alumnado muestra un alto grado de satisfacción con la utilización de sistemas de evaluación formativa, y con el de Silva y López-Pastor (2015), en el que los resultados indican que, en general, el alumnado muestra una valoración general positiva hacia los sistemas de EFyC vividos, especialmente respecto a los efectos en su aprendizaje y en su rendimiento académico.

Además, la mayoría de los entrevistados coincidía en que se favorece la interacción con los compañeros. Este tipo de concepción del aprendizaje centrado en el diálogo, y en la interacción social, la encontramos también en los trabajos de Guerra (1993, p.23), que señalaba que la *evaluación democrática* produciría diálogo, comprensión y mejora. En este sentido, López-Pastor (2009, p.47) señala la necesidad de pasar del “aprendizaje bancario y superficial al aprendizaje dialógico y profundo”; mientras que Barba (2016, p. 42) que propone una *educación democrática*, cuyos aspectos claves serían el diálogo y la evaluación. En todos los casos, la educación se pone al servicio del alumno.

5- Capacidad para aplicar o transferir sistemas de EFyC en su futura práctica profesional tras la formación recibida.

Parte importante de los entrevistados, refiriéndose a los alumnos del 4º curso de Grado de Educación Infantil y egresados que no trabajan como maestros, comentan que aplicarían estos sistemas de EFyC en su futura labor profesional, aunque son conscientes que para ello tendrán que seguir formándose si quieren poder aplicarlo satisfactoriamente en la etapa de Infantil. La primera razón para ello es general: este tipo de sistemas suele generar mejores procesos de aprendizaje y el desarrollo de una mayor capacidad de aprendizaje permanente (aprender a aprender). La segunda es específica de la FIP: es difícil que un maestro pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de EFyC si no los ha vivido y experimentado durante su formación inicial. Esto es aún más importante cuando toda nuestra formación actual está enfocada al desarrollo de competencias profesionales.



Estos resultados concuerdan con lo defendido por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017), que consideran que en FIP es doblemente importante utilizar y desarrollar sistemas de evaluación formativa en las diferentes asignaturas, así como favorecer la participación del alumnado en los sistemas de evaluación. En la misma línea, complementamos esto con los resultados hallados por Córdoba (2016), Hamodi, López y López-Pastor (2017) y Molina y López-Pastor (2017, 2018) al afirmar que parte del profesorado que utiliza sistemas de EFyC en primaria está fundamentalmente influido por lo vivido durante su FIP.

6- Trasferencia y aplicación real de los sistemas de EFyC en las aulas de EI.

Dos de las tres maestras entrevistadas, afirman aplicar sistemas de EFyC en sus aulas de Educación Infantil. Entre las razones para realizarlo se encuentran principalmente haber percibido positivamente estos sistemas de EFyC en su FIP, y ser conscientes de las ventajas y resultados positivos que estos sistemas conllevan. Estos resultados coinciden con los hallados en Hamodi y López (2012) sobre una investigación realizada con graduados que trabajan actualmente como maestros, y encuentran que el haber vivido positivamente sistemas de EFyC durante su FIP presenta relación con su posterior aplicación. Por su parte, Herranz y López-Pastor (2015) realizan un estudio donde demuestran la viabilidad de transferir este tipo de sistemas de evaluación formativa y compartida a Educación Infantil y las ventajas que supone en clima de aula, control de aula, aprendizaje y rendimiento académico.

Por el contrario, una de las maestras entrevistada reconocía no aplicar estos sistemas, al estar trabajando como interina y, por tanto, no disponer de un periodo de tiempo fijo ni estable de docencia, dado que podía estar 10 días, una semana o un mes. Según las últimas investigaciones de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) en la puesta en práctica de la evaluación formativa en diferentes ámbitos educativos, podemos llegar a diferentes conclusiones que apoyan la transferencia de la evaluación en la FIP a las aulas: (a) al menos se necesita un trimestre de funcionamiento para que estos sistemas tengan resultados positivos y (b) el proceso de evaluación formativa ayuda a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En referencia a lo expuesto, se necesita un tiempo mínimo de adaptación en la puesta en práctica de la EFyC por parte del maestro y de los propios alumnos.





CAPÍTULO 6:

CONCLUSIONES



CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

En este capítulo vamos a exponer las conclusiones que hemos obtenido del estudio realizado gracias al análisis de los resultados obtenidos. Comentaremos las mismas en función de los objetivos planteados en nuestro estudio.

Tras explorar en qué medida el alumnado del Grado de Educación Infantil conoce el significado de los términos de “EFyC” e identificarla en los sistemas de evaluación vividos en alguna de las asignaturas que han tenido a lo largo de su carrera, los resultados indican que el alumnado en FIP, está familiarizado con los sistemas de EFyC que hemos estudiado en este TFM. Todos los entrevistados conocían el sistema y han sido evaluados con él en algunas de las asignaturas cursadas, aunque no en todas en las que les hubiera gustado.

Con el análisis sobre las ventajas que experimenta el alumno de FIP en torno a la aplicación de estos procesos de evaluación, se descubren las enormes ventajas que este tipo de EFyC conlleva frente a los sistemas convencionales, siendo la mejora de los aprendizajes la más destacada. Estos resultados pueden comprobarse tanto en los informes de buenas prácticas como en las entrevistas realizadas. Los datos cuantitativos muestran valores medios altos o muy altos, y las entrevistas lo reflejan con las respuestas tan positivas que dan los sujetos respecto a los grandes beneficios que conlleva el empleo de estos sistemas, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Respecto al estudio sobre los inconvenientes vividos por el alumnado de FIP en cuanto a la utilización de este tipo de sistemas de evaluación, los resultados muestran los escasos aspectos negativos que el alumnado ve en su empleo, asegurando que las ventajas superan enormemente a las dificultades encontradas. Los resultados cuantitativos reflejan una media baja dentro de la escala, lo que hace que para ellos las variables analizadas no sean grandes inconvenientes en este sistema al igual que pensaban los sujetos a los que se realizaron las entrevistas. Entre los inconvenientes que los alumnos percibían estaba una mayor carga de trabajo y ciertos miedos al enfrentarse a la autoevaluación y coevaluación.

Al examinar a partir de sus vivencias en FIP el grado de satisfacción con los sistemas de EFyC, los resultados demuestran que el alumnado está realmente satisfecho con el empleo de estos sistemas experimentados durante su FIP, que se reflejaba en las medias por año, que están muy cercanas al máximo, al igual que pasa con los profesores a la hora de



responder en sus informes de Buenas Prácticas. En las entrevistas realizadas todos los egresados señalaban su alta satisfacción, al poder romper el lazo habitual de evaluación y calificación, mejorando así el aprendizaje que han experimentado y aprendiendo de sus propios errores. Un punto importante en este estudio es que los alumnos son conscientes sobre en qué consiste el sistema, pero reclaman mayor formación y técnicas de cómo llevarlo a cabo en la realidad y sobre todo en Educación Infantil, donde la mayoría de los alumnos era consciente del desconocimiento respecto a su aplicabilidad en infantil.

Todos los profesores en los resultados cuantitativos consideran que el sistema es innovador, efectivo, sostenible y replicable, características básicas de un sistema encuadrado dentro de la buena práctica de Educación. Además, el grado de satisfacción que tienen con el sistema de EFyC es muy elevado al igual que pasaba a los egresados que estaban ejerciendo como docentes.

En cuanto al análisis sobre la aplicación y transferencia a la docencia posterior como maestras de Educación Infantil, los resultados mostraban que dos de las tres maestras que trabajan, aplican estos sistemas en centros de Segovia, lo que resulta muy positivo al ver que tras la FIP vivida llevan a su práctica real el empleo de estos sistemas de EFyC, por lo que son conscientes de todo los beneficios que conllevan.

En definitiva, los alumnos y egresados del Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia, consideran que este sistema se debe de implantar en más asignaturas y en más centros, por las numerosas ventajas, que les aporta o les ha aportado durante su aprendizaje.

Los resultados obtenidos pueden ser muy interesantes para aquellos docentes de la Universidad de Segovia que estén aplicando ya los sistemas de EFyC y para todos aquellos docentes que no lo hagan ante algún temor. Así mismo serán de interés para la REDYCES y para los egresados que pretendan aplicarlo en su práctica profesional.

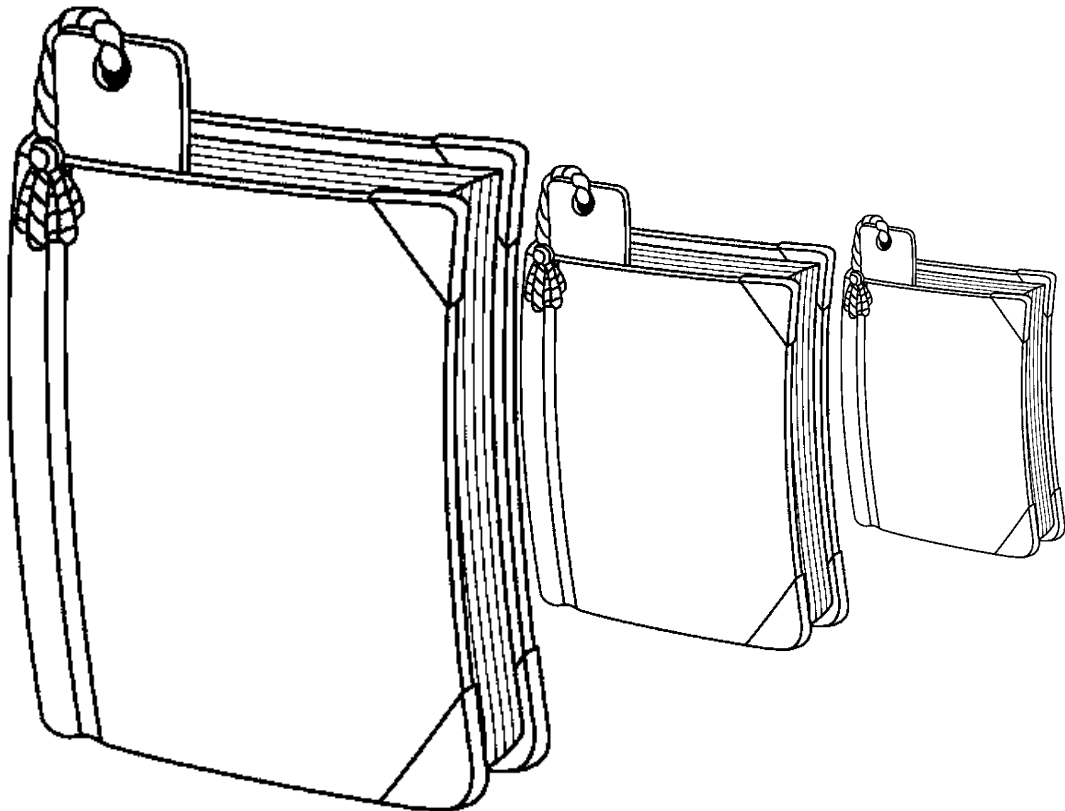
Como prospectiva, creemos que los resultados encontrados pueden mejorarse realizando nuevos estudios. Por ejemplo una tesis o artículo que continúe lo expuesto en dicho estudio. Podría ser una buena opción intentar realizar una publicación en la red en un futuro cercano al ser un tema muy novedoso del que no hay nada publicado.





CAPÍTULO 7:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✍ Acevedo Álvarez, R., Fernández Díaz, M. J. (2004). La percepción de los estudiantes universitarios en la medida de la competencia docente: validación de una escala Educación. *Revista Educación*, 28(2), 154-166.
- ✍ Álvarez Méndez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ✍ Andrade, H. y Du,Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 32 (2), 159-181.
- ✍ Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 18 (1), 1-15.
http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_3.htm
- ✍ Arnal, J. et. al. (1992). *Investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- ✍ Barba Martín, J. J. (2013). La investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En M. Díaz y A. Giráldez (coords). *La investigación cualitativa en Educación musical (23-38) Barcelona: Graó*.
- ✍ Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 66-70.
- ✍ Barnet, C.W., Matthews, H.W. y Jackson, H.A. (2003). A Comparison Between Student Ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67, 1-6.
- ✍ Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- ✍ Black, P. y William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21, 5-31. DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5.
- ✍ Boeije, H. (2010). *Analysis in Qualitative Research*. SAGE Publications: Londres.
- ✍ Bosón, M. y Benito, A. (2005). *Evaluación y Aprendizaje*. En: Benito y Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea, 87-100.
- ✍ Boud, D. y Falchikov, N (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.



- ✍ Calderón Garrido, C., Gustems Carnicer, J. B. y Pickford, R. (2013). Evaluación de habilidades y competencias en Educación Superior.. *Anuario de Psicología*, 43 (1), abril, 129-130.
- ✍ Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.
- ✍ Bretones-Román, A. (2008). La participación del alumnado en la evaluación de sus aprendizajes. *Revista Kikiriki-Coperación Educativa*, 65, 6-15.
- ✍ Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V., Julián, J. y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 238-346. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/542/5422217107.pdf>
- ✍ Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15 (58), 245-267. Recuperado de <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista58/artescala566.htm>
- ✍ Coller, X. (2000). *Estudio de casos*. Madrid: CIS.
- ✍ Denny, T. (1978). *Case Studies in Science Education*. Texas: Evaluation Center.
- ✍ Diccico-Bloom, B. y Crabtree, B.F. (2006). The Qualitative Research Interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>. DOI:10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x.
- ✍ Di Silvestre, C. (2009). *Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales*. Argentina: ANACEM. Recuperado de <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp-content/uploads/2009/03/metodologiacuantitativa-versus-cualitativa.pdf>
- ✍ Dochy, F., Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The Use of Self-, Peer and Co-assessment in Higher Education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- ✍ Eriksson, P. y Kovalainen A. (2008). *Qualitative Methods in Business Research*. SAGE Publications: Londres.
- ✍ Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for community nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(1), 37-53.



- ✍ Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- ✍ Fullan, M. (2004). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-14.
- ✍ Gallardo Fuentes, F.; López-Pastor, V. M.; Carter Thuillier, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de evaluación formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos (EPED)*, (monográfico evaluación formativa). ISSN digital: 0716-050X. ISSN, papel: 0718-0705. (aceptado el 20-2-2018).
- ✍ Gallardo-Fuentes, F. y Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física Deportes y Recreación*, (29), 258-263. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- ✍ Gibbs, G. R. (2007). Media review: ATLAS.ti software to assist with the qualitative analysis of data. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 103–104. DOI: 10.1177/2345678906291490.
- ✍ Gibbs, G. (2003). Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En Brown, S., y Glasner, A. (Eds.), *Evaluar en la Universidad: Problemas y nuevos enfoques* (pp. 61-75). Madrid: Narcea.
- ✍ Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- ✍ González, J. y Wagenaar, R (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final report*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ✍ Guba, E. G. (2008). “Criterios de credibilidad en la investigación naturalista”. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.
- ✍ Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). “Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa”. En Denman, C. y Haro, J. A. (coomps.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Sonora: Colegio de Sonora, 113-145.
- ✍ Guil Bozal, M. (2006). Escala mixta Likert-Thurstone. *Anduli*, 5, 81-95.
- ✍ Gutiérrez, M. (2017). Diseño de una experiencia de evaluación formativa mediante portafolio en el Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de



Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, vol.3 (2), 82-87. Recuperado el 18 de octubre del 2017 desde: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/704>

- ✍ Hamodi, C. y López, A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *PSYCHOLOGY SOCIETY & EDUCATION*, 4(1), 103-116. Recuperado de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2888/vista%20Hamodi%20Gal%20an.pdf?sequence=1>
- ✍ Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid. Recuperado de: http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/5668/1/TESIS_562-140728.pdf
- ✍ Hamodi, C., López, A. y López-Pastor, V. (2014). Red de evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: creación, consolidación y líneas de trabajo. *REVALUE. Revista de Evaluación Educativa*, vol.3 (1). Recuperado el 17 de Agosto de 2017 desde: <http://ojs.inee.edu.mx/revista/index.php/revalue/article/view/110>
- ✍ Hamodi, C., López-Pastor, V. y López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European Journal of Teacher Education*, vol.40 (2), 171-190. DOI: 10.1080/02619768.2017.1281909.
- ✍ Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010) *Metodología de la Investigación* (5ª Edición). México D.F.: Editorial McGraw Hill.
- ✍ Huberman, M. (1988). *Compromisos con el cambio educativo a través de todo el ejercicio docente*. Ponencia en la XIII Conferencia Anual de la A.T.E.E. celebrada en Barcelona.
- ✍ Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. DOI: 10.1177/0894439307312485.
- ✍ Ibarra-Sáiz, M., Rodríguez-Gómez, G., y Gómez-Ruiz, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, vol.359, 206-231.
- ✍ James, W. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- ✍ Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.




- ✍ Leininger, M. (1994). Evaluation criteria and critique of qualitative research studies. Qualitative research methods. Beverly Hills: Sage Publications.
- ✍ Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439–464. DOI: 10.1177/1525822X04269174
- ✍ López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Buenas prácticas docentes: Universidad de León.
- ✍ López Pastor, V. M. (2013). Nuevas Perspectivas sobre Evaluación en Educación Física. *Revista de Educación Física*, 131(29-3), 4-13.
- ✍ 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*, vol.4 (1), 117-130. Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2887/vista%20Lopez%20Pastor.pdf?sequence=1>
- ✍ López-Pastor, V. M. (2011). El papel de la evaluación formativa en la evaluación por competencias: aportaciones de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 9 (1), 159-173.
- ✍ López-Pastor, V.M. (2011). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- ✍ López-Pastor, V. M. (coord.) (2009) *La evaluación en Educación Física: revisión de los métodos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Ed. Mino y Dávila.
- ✍ López-Pastor, V. M. (2006). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- ✍ López-Pastor, V. M. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. Tándem. [Versión electrónica]. *Revista Tándem* 17. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf





- ✍ López-Pastor, V. M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 221-232.
- ✍ López-Pastor, V., González-Pascual, M. y Barba-Martín, J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (17), 21-37. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Victor_Pastor/publication/39211979_La_participacion_del_alumnado_en_la_evaluacion_la_autoevaluacion_la_coevaluacion_y_la_evaluacion_compartida/links/5481a0d00cf263ee1adfd046.pdf
- ✍ López-Pastor, V., Pérez, A., Barba, J. y Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, ciencia y deporte*, (31), 37-50. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1630/163044427005.pdf>
- ✍ López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, Á., y Monjas, R. (2007). La atención a la diversidad en el área de Educación Física: la integración del alumnado con Necesidades Educativas Específicas, especialmente el alumnado inmigrante y de minorías étnicas. *Lecturas: Educación física y deportes*, (106), 29. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd106/la-atencion-a-la-diversidad-en-educacion-fisica.htm>
- ✍ Lorente-Catalá, E. y Kirk, D. (2016). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 77-96.
- ✍ Mann, H. (2001). Horace Mann on the crisis in Education. Lanham, MD: University Press of America.
- ✍ Manrique, J., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961358.pdf>
- ✍ Manrique-Arribas, J., López-Pastor, V., Monjas, R. y Real-Rubio, F. (2010). El potencial de los proyectos de aprendizaje tutorado y los sistemas de evaluación formativa en la mejora de la autonomía del alumnado. Una experiencia interdisciplinar





en formación inicial del profesorado. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (14), 39-57. Recuperado de <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/viewFile/285/27>


- 


Martínez-Mínguez, L. (2016). Proyectos de Aprendizaje Tutorados y autoevaluación de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, vol.29, 242-250. Recuperado el 23 de octubre de 2017 desde: <http://www.redalyc.org/html/3457/345743464046/>
- 


Molina, M. y López-Pastor, V. (2017). La transferencia de la evaluación formativa y/o Compartida desde la formación inicial del profesorado de Educación física a la práctica real en educación primaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*. Vol. 3 (2), 626-631. Recuperado el 18 de octubre de 2017 desde: <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- 


Palacios, A. y López-Pastor, V. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, (361), 279-305.
- 

Palacios, A., López-Pastor, V.M y Barba, J.J. (2013). Análisis de las diferentes tipologías de profesorado universitario en función de la evaluación aplicada a los futuros docentes. *Estudios sobre Educación*, 24, 173-195.
- 

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- 

Rada, D. (2016). *Credibilidad, Transferibilidad y Confirmabilidad en Investigación Cualitativa*. Revista IPASME, Vol. Mayo 2006. MED-IPASME.
- 

Resolución de 4 de agosto de 2017, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan becas de colaboración en departamentos universitarios destinadas a alumnos que vayan a finalizar los estudios de grado o de segundo ciclo o que estén cursando primer curso de másteres universitarios oficiales. BOE, núm. 192, de 12 de agosto de 2017.
- 

Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 52, 73-82. DOI:10.3916/C52-2017-07
- 

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F. y López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la



evaluación formativa. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol.21 (1). Recuperado de https://www.uv.es/RELIEVE/v21n1/RELIEVEv21n1_ME5.pdf

- ✍ Ruiz, M. C. (2009). *Evaluación Vs Calificación. Innovación y Experiencias Educativas*, 16, 1-16. Recuperado de: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA%20DEL%20CARMEN_RUIZ_1.pdf. Consultado: 22-5-2018.
- ✍ Salinas, D. (2002). ¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad. Barcelona: Graó.
- ✍ Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave: evaluar para aprender. Barcelona: Graó.
- ✍ Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L., y López-Pastor, V. (coord.) (2009). La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- ✍ Santos Guerra, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- ✍ Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje: Cuando una flecha impacta en la diana*. Madrid: Narcea.
- ✍ Silva, I. y López-Pastor, V. (2015). ¿Cómo vive el alumnado la evaluación en formación inicial del profesorado? *@ tic. revista d'innovació educativa*, (14), 90-100. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/3495/349541425011/>
- ✍ Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- ✍ Stake, R.E. (1998). *Investigar con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- ✍ Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata. (Ed. original de 1995, The art of case study research).
- ✍ Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, y Y. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp.443-446).Thousand Oaks (CA): Sage.
- ✍ Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos* (4º ed.). Madrid: Morata.
- ✍ Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques (p. 270). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- ✍ Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Buenos Aries: Paidós.

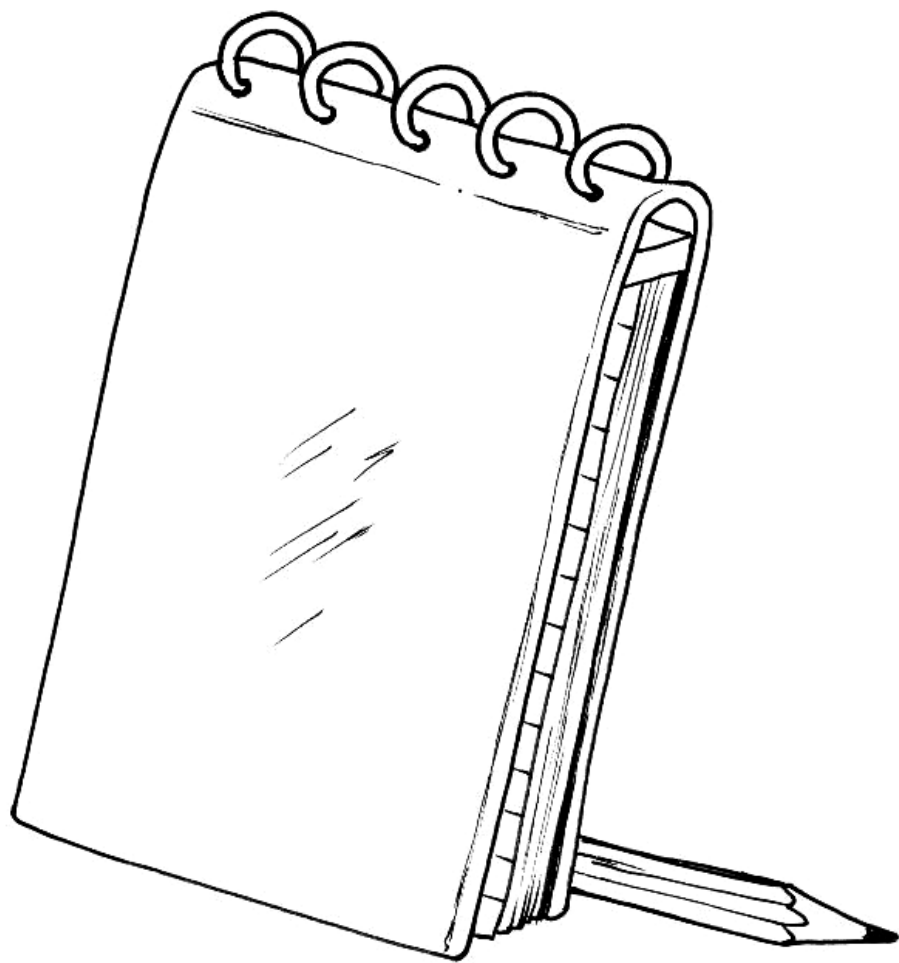


- ✍ Tójar Hurtado, J.C. (2006). Planificar la investigación educativa. Buenos Aires: FUNDEC.
- ✍ Ugalde Binda, N. y Balbastre-Benavent, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de ciencias económicas* 31 (2), 179-187.
- ✍ Ureña-Ortín, N. y Ruiz-Lara, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, vol.4 (1), 29-44. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psyse/article/view/552>
- ✍ Valles, M. S. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (4º reimp.). Madrid: Síntesis.
- ✍ Vázquez, R. y Angulo, F. (Coords.) (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- ✍ Vicente Mariño, M. (2011). Recursos informáticos para la investigación cualitativa: un necesario salto de calidad, en Denébola Álvarez et al. (Coords.) *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Etapa de Posgrao*. Santiago de Compostela: USC, 79-88.
- ✍ Walser, T. (2009). An action research study of student self-assessment in Higher Education. *Innovative Higher Education*, 34 (5), 299-306.
- ✍ Wood, P. y Smith, J. (2018). Investigar en Educación: conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: Narcea, S.A. DE EDICIONES.



CAPÍTULO 8:

ANEXOS



CAPÍTULO 8. ANEXOS

En este apartado de anexos se van a incluir todos los documentos complementarios y referidos en el desarrollo de dicho TFM, siendo los cuales los siguientes:

ANEXO I. Guión final de las entrevistas.

ANEXO II. Transcripción de las entrevistas.

ANEXO III. Modelo de Informe de Buenas Prácticas utilizado por la REFYCES durante los cursos del estudio llevados a cabo.

ANEXO IV. Modelo de Cuestionario anónimo para la evaluación final de la asignatura por parte del alumnado hasta 2014.

ANEXO V. Modelo de Cuestionario anónimo para la evaluación final de la asignatura por parte del alumnado a partir de 2014.

ANEXO I: GUIÓN FINAL DE LAS ENTREVISTAS

Aquí se muestra el diseño de la entrevista en profundidad respecto a “La percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la Facultad de Segovia”.

Buenas tardes, mi nombre es Noelia Ayuso García y soy la autora de este TFM, con título “La percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la facultad de Educación de Segovia”. En primer lugar, agradecer tu colaboración en el proceso de elaboración del estudio y asegurarte la confidencialidad y anonimato de todos los datos y respuestas, que serán únicamente empleados para las finalidades propias de la investigación.

La entrevista consta de un total de 25 preguntas, todas ellas relacionadas con la evaluación formativa y compartida vivida durante tu carrera de Grado de maestra de Educación Infantil.

De nuevo, muchas gracias por tu participación.

1. (Aclaración conceptual sobre “La Evaluación Formativa y Compartida” –EFyC–)

Pregunta	Posible explicación-definición si es necesaria
(1) ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. La mejora tiene una triple finalidad: (a) que el alumnado aprenda más, (b) que el profesorado mejore su práctica docente; y, (c) poder mejorar sobre la marcha el proceso de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico. (López-Pastor et al., 2006)
(2) ¿Qué entiendes por evaluación compartida (EC)?	Dinámicas de diálogo tanto individuales como grupales que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procedimientos de enseñanza-aprendizaje llevados a cabo. Esta puesta en común y coordinación guarda una estrecha relación con el aprendizaje colaborativo y suele vincularse con técnicas previas de autoevaluación, evaluación entre iguales, y con procesos complementarios de autocalificación y calificación dialogada, aunque presentan matices diferentes. (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017)
(3) ¿Qué es autoevaluación?	Procedimiento de evaluación que una persona realiza sobre sí misma o en cuanto a un proceso y/o resultado personal, aunque también puede ser grupal; del alumnado o del profesorado. (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017)
(4) ¿Qué entiendes por coevaluación o evaluación entre iguales?	Proceso de evaluación producido entre pares, soliendo limitarse a la evaluación de los alumnos. Puede ser individual (actividades de aprendizaje individuales) o colectiva (actividades en grupo). En estas últimas, resulta conveniente valorar tanto los aspectos grupales como lo que cada sujeto ha aportado al trabajo grupal (evaluación intragrupo). (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017)

2. (Diagnóstico de si han vivido EFyC durante su Formación Inicial del Profesorado –FIP–)

- (5) ¿En cuántas materias impartidas durante la universidad se ha desarrollado el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC)?, ¿en cuáles?, ¿qué opinión te merece?
- (6) ¿Previamente a estas asignaturas, habías vivido sistemas de EFyC como alumna?
- (7) ¿En cuántas de estas asignaturas los profesores os proporcionan información relevante sobre la tarea realizada?
- (8) ¿Y en cuántas os permitían poder mejorar o corregir los errores de la actividad tras el feedback aportado?, ¿qué número de veces?, ¿contribuye esto a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje?
- (9) ¿En qué asignaturas se ha llevado a cabo la autoevaluación o evaluación entre iguales de un trabajo/actividad/tarea?
- (10) ¿Cómo te enfrentas a la propuesta de calificar tu propio proceso de aprendizaje?, ¿existe subjetividad cuando lo efectúas?

3. (Ventajas de la EFyC)

(11) ¿Qué ventajas crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?, ¿y de evaluación compartida?

(Inconvenientes y limitaciones de la EFyC)

(12) ¿Qué inconvenientes crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?, ¿y la evaluación compartida?

4. (Grado de satisfacción con el sistema de EFyC vivido)

Aprendizaje, competencias y satisfacción general

(13) ¿Con estos sistemas de EFyC, consideras que mejora del aprendizaje? Si es afirmativo, ¿cómo valorarías el aprendizaje que posibilita de cara a vuestra formación?, ¿es útil?

(14) ¿Te parece que con la EFyC desarrollas un mayor número de competencias docentes?, Si es así, ¿cuáles han sido dichas competencias?, ¿de qué modo te han ayudado?

(15) Con los procesos de EFyC, ¿se favorece la interacción con los compañeros?

(16) En general, ¿te sientes satisfecho con estos sistemas de EFyC experimentados en algunas asignaturas de la universidad?

(17) ¿Te gustaría que todas las asignaturas impartidas en tu FIP emplearan este sistema de EFyC?, ¿sería viable si tenemos en cuenta la carga de trabajo que suponen?

Calificación

(18) En las asignaturas que han aplicado sistemas de EFyC, ¿estás satisfecho con los criterios de calificación?

(19) ¿Se definieron estos de forma clara y concisa al inicio de la asignatura?, Si es que sí, ¿crees por ello que la calificación resulta más justa al tener los criterios predefinidos con anterioridad, los cuales te ayudan, guían...durante el proceso de realización del trabajo?

(20) ¿Se consensuaron dichos criterios de evaluación entre profesorado y alumnos?

(21) ¿Te parece motivador poder calificar tu trabajo? ¿Por qué?

(22) Con la evaluación formativa y compartida, ¿consideras que mejora el rendimiento académico?

5. Aplicación y trasferencia de la EFyC vividos en FIP en su práctica como maestras de Infantil

C. Alumnas de 4º y graduadas que no han ejercido como maestras	D. Graduadas que trabajan o han trabajado como maestras de EI
(23) ¿Has utilizado procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil? Si es afirmativo, ¿qué tipo de instrumentos/actividades has llevado a cabo?, ¿a qué curso pertenecían los alumnos? Si es que no, ¿conoces si el centro donde hiciste las prácticas lo llevaba a cabo?, ¿en qué curso?, ¿qué instrumentos usaban?	(23) ¿Utilizaste procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil? Si es afirmativo, ¿qué tipo de instrumentos/actividades llevaste a cabo?, ¿a qué curso pertenecían los alumnos? Si es que no, ¿conoces si el centro donde hiciste las prácticas lo llevaba a cabo?, ¿en qué curso?, ¿qué instrumentos usaban?
(24) ¿Crees que utilizarás en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje? Si es que sí, ¿cómo lo realizarías? Si es que no, ¿Cuáles son los motivos por los que no lo haría?	(24) ¿Utilizas o has utilizado en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje? Si es que sí, ¿cómo lo realizas o has realizado? Si es que no, ¿Cuáles son los motivos para no hacerlo?
(25) Como estudiante actual o antigua del grado de maestro de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil? Si es que sí, explica porqué. Si es que no, ¿cuáles son las razones para pensar así?	(25) Como actual o antigua maestra de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil? Si es que sí, explica porqué. Si es que no, ¿cuáles son las razones para pensar así?

ANEXO II: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

A continuación se presentan algunas de las transcripciones de los sujetos entrevistados. La entrevista se ha transcrito según las categorías establecidas en el apartado de análisis de resultados (véase capítulo X). Ésta es anónima, garantizando su confidencialidad en todo momento.

Investigador (color gris) - Entrevistado (color negro)



1) TRANSCRIPCIÓN: MUJER DE 22 AÑOS

Alumna de 4º del Grado de Maestro de Educación Infantil (curso escolar 2017/18).

Está interesada con estos sistemas, aunque no con todo lo que conlleva.

Buenos tardes, mi nombre es Noelia Ayuso García y soy la autora de este TFM, con título “La percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la facultad de Educación de Segovia”. En primer lugar, agradecer tu colaboración en el proceso de elaboración del estudio y asegurarte la confidencialidad y anonimato de todos los datos y respuestas, que serán únicamente empleados para las finalidades propias de la investigación.

La entrevista consta de un total de 25 preguntas, todas ellas relacionadas con la evaluación formativa y compartida vivida durante tu carrera de Grado de maestra de Educación Infantil.

De nuevo, muchas gracias por tu participación.

Entrevistado: A ti y de nada.

1. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?

Entrevistado: Considero que la evaluación formativa es un proceso que se realiza a lo largo de todo el aprendizaje, en el cual el evaluador se va dando cuenta, ósea, va llevando a cabo todos sus planes y todas sus propuestas y también viendo como sale, y en función de eso se evalúa para cambiar objetivos, con la intención de mejorar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje.

2. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?

Entrevistado: La evaluación compartida es un tipo de sistema en el que se valora mucho más todo, me refiero a lo que ya se ha trabajado, ya que la persona que evalúa y la que es evaluada comparten ambos sus puntos de vista en función de aquello que se ha realizado y trabajado.

3. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por autoevaluación?

Entrevistado: Cuando te evalúas a ti mismo en relación a todo lo que has desarrollado o llevado a cabo.

4. **Entrevistador:** Y, ¿qué entiendes por coevaluación o evaluación entre iguales?

Entrevistado: Considero que es una evaluación que se hace entre estudiantes o personas que tienen el mismo rol definido y se evalúan entre sí, sabiendo que han realizado una misma cosa.

5. **Entrevistador:** ¿En cuántas materias impartidas durante la universidad se ha desarrollado el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC)?

Entrevistado: A ver...yo diría que en tres.

Entrevistador: ¿En cuáles?

Entrevistado: En “Fundamentos de la educación corporal infantil” (del tercer curso, segundo cuatrimestre), “Expresión y comunicación corporal en Educación Infantil” (cuarto curso, primer cuatrimestre) y “Expresión y comunicación plástica y audiovisual” (del cuarto curso, primer trimestre).

Entrevistador: ¿Qué opinión te merece?

Entrevistado: Considero que evaluar de esta manera hace que aprendas mucho más, es decir, que el aprendizaje sea mucho más significativo, pero también supone mucho más esfuerzo y trabajo.

6. **Entrevistador:** ¿Previamente a estas asignaturas habías vivido sistemas de EFyC como alumna?
Entrevistado: No, nunca.
7. **Entrevistador:** ¿En cuántas de estas asignaturas los profesores os proporcionan información relevante sobre la tarea realizada?
Entrevistado: Pienso que sobretodo en dos, en la de “Fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil” y en “Expresión y comunicación corporal en Educación Infantil”. En estas, se presenta mucho feedback, diciéndote los fallos encontrados y así poder mejorar.
8. **Entrevistador:** ¿Y en cuántas os permitían poder mejorar o corregir los errores de la actividad tras el feedback aportado?
Entrevistado: En estas dos, también. De esta forma, se daba la oportunidad de perfeccionarlos, y con ello el alumno va mejorando y avanzando en su aprendizaje.
Entrevistador: ¿Qué número de veces?
Entrevistado: En realidad, no lo sé con certeza, ya que yo lo entregaba y estaba bien, pero yo creo que hasta el final te dejaban ir mejorándolo, pudiendo entregar las correcciones hasta el último día.
Entrevistador: ¿Contribuye esto a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje?
Entrevistado: Claro que contribuye a una mayor calidad del trabajo porque siempre se puede mejorar y, por tanto, puedes ir puliendo mucho más todos los detalles y así tu aprendizaje se hace más significativo.
9. **Entrevistador:** ¿En qué asignaturas se ha llevado a cabo la autoevaluación? ¿y la evaluación entre iguales de un trabajo, actividad o tarea?
Entrevistado: Diría que en las tres mencionadas, tanto en la autoevaluación como en la coevaluación.
10. **Entrevistador:** ¿Cómo te enfrentas a la propuesta de calificar tu propio proceso de aprendizaje?
Entrevistado: Pues es complicado, porque... A mí lo que me da miedo es que claro que tú eres consciente de todo lo que has trabajado, pero no sabes si la gente tiene tu misma percepción, ni si quiera pueden conocer con certeza las horas que has dedicado o lo que te has esforzado realmente. Yo, por eso la mayoría de veces cuando me autoevalúo tiendo a bajarme, a ponerme menos nota de la que yo creo que me merezco pues no me gustaría que la valoración por parte del profesor sea inferior y piense que estoy intentando engañar. En toda evaluación, siempre la nota ha sido cosa del maestro donde el sujeto no intervenía para nada, por lo que por supuesto que es algo que a mí personalmente me cuesta todavía mucho, nunca sabes qué valoración ponerte y si la decisión tomada es la acertada o no.
Entrevistador: ¿Existe subjetividad cuando lo efectúas?
Entrevistado: Claro que existe subjetividad, pienso que en toda evaluación la hay.
11. **Entrevistador:** ¿Qué ventajas crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?
Entrevistado: Permite aprender de los errores, y posteriormente uno mismo darse cuenta de los propios fallos, saber en qué se ha errado y cómo corregirlo, y así como de las equivocaciones se aprende pues creo que acabas adquiriendo muchos más conocimientos, y mejorándolo sobre todo en general.
Entrevistador: ¿Y qué ventajas presenta la evaluación compartida?
Entrevistado: De la evaluación compartida puedo destacar como ventajas el que se potencia la participación de los alumnos en los procesos evaluativos y ayuda a centrar la atención en aprender a valorar la calidad del trabajo propio y su posible mejora. Además, esta evaluación que complementa los sistemas de autoevaluación, posibilita los procesos de diálogo, de intercambio de información y la búsqueda de acuerdos entre el alumno y el profesor, pues las aportaciones que cada uno transmite pueden y muchas veces la realidad es que son distintas.
12. **Entrevistador:** ¿Qué inconvenientes crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?
Entrevistado: No creo que existan demasiadas desventajas o, por lo menos, ahora no se me viene ninguna a la cabeza. Sin embargo, y aunque estoy de acuerdo con este sistema de evaluación formativa considero que no es un camino exento de dificultades, por lo que es importante disponer de estrategias para poder afrontar esos obstáculos, los cuales vienen en parte dados más por la incertidumbre de experimentar algo nuevo. No obstante, la posibilidad de ir abriendo caminos nos va ampliando el horizonte de las múltiples opciones que tiene una evaluación auténtica al servicio del aprendizaje.
Entrevistador: ¿Y qué desventajas presenta la evaluación compartida?
Entrevistado: Aunque soy consciente de lo útil que resultan estos sistemas a la evaluación del alumnado, del proceso y también del profesorado, estos conllevan una mayor dedicación, más tiempo, más constancia y esfuerzo, con lo que por supuesto hay que contar y muchas veces no se tiene o no está preparado para ello.
13. **Entrevistador:** ¿Con estos sistemas de EFyC, consideras que mejora el aprendizaje?
Entrevistado: Sí, porque como al modificar constantemente la tarea, aprendiendo de tus propios fallos, vas mejorando y aprendiendo mucho más.

Entrevistador: ¿Cómo valorarías el aprendizaje que posibilita de cara a vuestra formación?, ¿es útil?

Entrevistado: En cuanto a la formación recibida, y como nos preparamos para ser docentes, te da técnicas que después puedes emplear tú mismo para evaluar la práctica, a los alumnos y al propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que si ves que un profesor lo está llevando a cabo, y tú al mismo tiempo como sujeto que lo recibe observas sus enormes ventajas, los resultados que produce y en general los beneficios que aporta, entonces te hace realmente replantearte que si él lo hace tú también podrás aplicarlo el día mañana en tu aula. Por tanto, si lo considero útil.

Entrevistador: ¿Te parece que con la EFyC desarrollas un mayor número de competencias docentes?

Entrevistado: Sí.

Entrevistador: ¿Cuáles han sido dichas competencias?

Bueno...pues han sido muchas las competencias, pero yo diría que la principal ha sido el conocer como evaluar de una forma diferente a la habitual, donde el aprendizaje es el principal objetivo, que al final es lo que debería primar en toda evaluación.

Entrevistador: Pero, ¿de qué modo te han ayudado?

Entrevistado: Me ha ayudado a aprender de los errores, no viéndolos como algo negativo sino como una forma de mejorar, de avanzar... También, a elaborar los propios criterios de evaluación. La búsqueda de acuerdos ha resultado otra competencia, cuando por ejemplo las autoevaluaciones eran discordantes con la propia valoración. Además, los continuos diálogos producidos y el contante seguimiento del aprendizaje suponen la recopilación, concreción y resumen de todo el proceso de evaluación continua y formativa que ha estado realizándose, y la reorientación del aprendizaje de cada niño, una competencia sumamente poderosa que se ha desarrollado con esta evaluación. A pesar de todo el trabajo que conllevan estos sistemas, cuando echas la vista atrás eres consciente del conocimiento que adquieres en estas asignaturas que lo aplican, en las que has dedicado más tiempo, esfuerzo, y en las que, por tanto, has profundizado más, de esas son las que te acuerdas.

14. **Entrevistador:** Con los procesos de EFyC, ¿se favorece la interacción con los compañeros?

Entrevistado: Sí, sí. La existencia de las relaciones de comunicación, diálogo y respeto entre el alumnado, y entre este y el docente se produce claramente. Lo que es evidente es que esta situación genera una información muy relevante para el profesorado respecto a la interacción que se produce en el grupo-clase, y especialmente muchos diálogos sobre la práctica y los contenidos que están desarrollando los alumnos, de modo que ayuda a reforzar el aprendizaje.

15. **Entrevistador:** En general, ¿te sientes satisfecho con estos sistemas de EFyC experimentados en algunas asignaturas de la universidad?

Entrevistado: Sí, pues esta experiencia, a la que no solemos estar acostumbrados, ha resultado una práctica educativa muy enriquecedora, con enormes ventajas, como las ya comentadas anteriormente y cuyo fin, en sí mismo, genera conocimiento y grandes aprendizajes.

16. **Entrevistador:** ¿Te gustaría que todas las asignaturas impartidas en tu FIP emplearan la EFyC?

Entrevistado: A ver... sí y no. Sí, porque considero que con esto se aprende mucho más, y en profundidad, y no porque conlleva muchísimo más trabajo.

Entrevistador: Por tanto, ¿sería viable si tenemos en cuenta la carga de trabajo que suponen?

Entrevistado: Resultaría muy complicado, quizá si bajasen la carga de trabajo tanto individual como grupal de cada asignatura y los contenidos se redujesen, se podría llevar a cabo en todas las materias sin problema, siendo así viable. En mi opinión, la tarea en grupos conlleva especialmente muchas horas de dedicación, ya que dependes de tus compañeros y entonces te condiciona mucho. El trabajo individual lo puedes hacer en tu casa cómo y cuándo quieras, planificándote cómo prefieras, pero desde luego lo grupal supone ciertos condicionantes, no vivimos todos en los mismos sitios, tenemos diferentes horarios, y a esto si le sumas que, no todos trabajamos de la misma forma, ni le dedicamos el mismo esfuerzo, podría no resultar sencillo de desarrollar.

17. **Entrevistador:** En las asignaturas que aplican EFyC, ¿estás satisfecho con los criterios de calificación?

Entrevistado: Sí, la verdad que muy satisfecha.

18. **Entrevistador:** ¿Se definieron estos de forma clara y concisa al inicio de la asignatura?

Entrevistado: Sí, los profesores nos traían una rúbrica con sus propios ítems y, luego nosotros, decidíamos si modificábamos algunos o si quitábamos y poníamos nuevos.

19. **Entrevistador:** ¿Se consensuaron dichos criterios de evaluación entre profesorado y alumnos?

Entrevistado: Sí, en el inicio de la asignatura. Me llamó especialmente la atención este aspecto de consensuar los criterios entre todos los participantes, porque somos al fin y al cabo junto con el docente los principales protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, quienes vamos a tener que decidir en consenso lo que se va y lo que no a valorar. No obstante, no lo recuerdo como algo que fue fácil de decidir, y hubo bastante debate. Había

personas que preferían que se evaluara un aspecto y otras, otro, pues en función de lo que a cada uno se le dé mejor o peor tratará de escoger unos contenidos y unos porcentajes adecuados a ello. Entonces, claro que en el grupo, no resultó sencillo de consensuar, siempre acabas teniendo cosas que a ti te gustan y en las que destacas, y otras que no. Sin embargo, el maestro, nos dio una solución, permitiendo que cada grupo o persona en particular se pudiera acoger a la evaluación que más le encajara dentro de su perfil (y eso a mí parecer es un trabajo extra para el maestro, que le implica mayor carga de trabajo, al no tener un patrón único que seguir, pero sí probablemente un sistema más justo, que se adapta a las necesidades e intereses de cada niño).

20. **Entrevistador:** ¿Crees que la calificación es más justa al tener los criterios predefinidos con anterioridad?
Entrevistado: Claro que lo veo como una ventaja, siendo el resultado más justo, pues los alumnos conocen qué aspectos se van a tener en cuenta así como la valoración para cada uno de ellos, tú ya sabes por aquello que te van a evaluar, conociendo así lo que debes hacer para sacar la máxima nota, si es que eso es lo que quieres. Además, el proporcionarte estos criterios te ayuda y te guía durante el proceso de realización del trabajo, sintiéndote más seguro ante la tarea, pues ya sabes qué es lo que te van a calificar y pedir.
21. **Entrevistador:** ¿Te parece motivador poder calificar tu trabajo? ¿Por qué?
Entrevistado: Por supuesto que sí, porque luego al final la asignatura te das cuenta de lo que has trabajado y te sientes satisfecha contigo misma o, por el contrario, piensas, tenía haberme esforzado más. Creo, por ello, que te da pie a saber ponerte metas, a plantearte dónde quieres llegar y qué tienes que hacer para alcanzarlo.
22. **Entrevistador:** Con la evaluación formativa y compartida, ¿consideras que mejora el rendimiento académico?
Entrevistado: Claro, porque sabes si tienes que realizar o no mejoras, o si te implica más o menos esfuerzo y dedicación y mayor o menor tiempo para su elaboración. Al final, mejora tu rendimiento académico, siendo consciente de qué tienes o no que hacer.
23. **Entrevistador:** ¿Has utilizado procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil?
Entrevistado: A ver yo diría que sí, pero en las prácticas de este último año, en las del penúltimo no, en el segundo prácticum.
Entrevistador: ¿Qué tipo de instrumentos y actividades has llevado a cabo?
Entrevistado: Los instrumentos consistían en que al final del planteamiento de la unidad dabas una tabla a los niños donde ponías las actividades realizadas en diferentes filas (muchas veces añadiendo a cada una un dibujo o pictograma, para facilitar el entendimiento de su lectura), existiendo a parte dos columnas; una con una cara contenta (significando que si les había gustado) y otra con una cara triste (si no les había gustado mucho) y, ellos decidían donde poner una cruz, si a un lado o a otro, incluso podían ponerla en medio, eso significaba que sí, pero con dudas (que luego en asamblea se pondría todo en común, dialogando sobre lo realizado). Así, más o menos iban calificando todas las actividades. De esta forma, los alumnos opinaban sobre lo efectuado, se evaluaba el proceso y el maestro podría perfeccionar su práctica docente, redireccionando esta, cambiando aspectos o mejorando lo que considerara conveniente.
 Respecto a las actividades planteadas, la verdad, estaban relacionadas con lo trabajado en el aula en ese momento, e incluso algunas eran fichas del propio proyecto.
Entrevistador: ¿A qué curso pertenecían los alumnos?
Entrevistado: Pertenecían al tercer curso del segundo ciclo de Educación Infantil, 5-6 años.
Entrevistador: A parte, ¿conoces si el centro donde hiciste las prácticas lo llevaba a cabo en otras clases o niveles?
Entrevistado: Sé que dentro del mismo aula había tan buena coordinación, que incluso el resto de especialistas como la profesora de inglés, o la de música realizaban esta evaluación, pero en las otras clases la verdad, lo desconozco.
24. **Entrevistador:** ¿Crees que utilizarás en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje?
Entrevistado: Creo que sí, pero adaptándolo mucho a la edad de los alumnos porque si no es difícil, aunque reconozco que presenta enormes ventajas, también una mayor carga de trabajo y la complejidad de realizarlo en Educación Infantil, que tienes, creo yo, que reflexionar bastante para elegir la mejor forma de cómo se quiere llevar a cabo. Por su parte, también para los niños resulta complicado al tenerse que acordar de lo que hicieron en un día concreto, si le gustó o no le gustó, y de la constancia y dedicación que supone realizarlo.
Entrevistador: ¿Cómo lo realizarías?
Entrevistado: La verdad ahora mismo no sabría decirte, quizá autoevaluando con el instrumento de la tabla y las caritas; sonriente y triste. Sin embargo, creo que tendría que darlo alguna que otra vuelta si verdaderamente quiero aplicarlo en este nivel e incluso leer sobre experiencias ya realizadas en esta etapa para darme alguna idea sobre cómo llevarlo a cabo.

25. **Entrevistador:** Cómo estudiante actual del grado de maestro de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil?

Entrevistado: Sí, como ya he comentado, aunque a veces creo que puede ser algo complicado, y por ello hay que saber cómo adaptarlo. Por ejemplo, hacer dicha evaluación al final de cada actividad, sesión o de un corto periodo para que los niños lo tengan más fresco, si no es complicado si hablamos de evaluación al final.

Entrevistador: Bueno pues hasta aquí la entrevista, muchísimas gracias.

Entrevistado: Muchas gracias a ti.

2) TRANSCRIPCIÓN: MUJER DE 33 AÑOS

Maestra egresada del Grado de Educación Infantil que aplica la EFyC en su aula de Infantil.

A favor de estos sistemas de EFyC aplicándolo en su aula del 3º curso del segundo ciclo de EI.

Buenas tardes, mi nombre es Noelia Ayuso García y soy la autora de este TFM, con título “La percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la facultad de Educación de Segovia”. En primer lugar, agradecer tu colaboración en el proceso de elaboración del estudio y asegurarte la confidencialidad y anonimato de todos los datos y respuestas, que serán únicamente empleados para las finalidades propias de la investigación.

La entrevista consta de un total de 25 preguntas, todas ellas relacionadas con la evaluación formativa y compartida vivida durante tu carrera de Grado de maestra de Educación Infantil.

De nuevo, muchas gracias por tu participación.

Entrevistado: Vale, perfecto y ningún inconveniente para grabarme.

1. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?

Entrevistado: La evaluación formativa es una herramienta que me permite como maestra mejorar y valorar el aprendizaje.

2. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación compartida (EC)?

Entrevistado: Por evaluación compartida entiendo aquel proceso evaluativo en el que los niños tienen mucho que aportar.

3. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por autoevaluación?

Entrevistado: Por autoevaluación lo que entiendo es que cada sujeto, cada alumno o cada docente se evalúa a sí mismo.

4. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por coevaluación?

Entrevistado: Por coevaluación entiendo la evaluación entre iguales.

5. **Entrevistador:** ¿En cuántas materias impartidas durante la universidad se ha desarrollado el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC)?

Entrevistado: Hace unos años que acabé la carrera del Grado de Maestro de Educación Infantil, pero sí que tuve alguna asignatura en la que vimos algo de Evaluación Formativa y Compartida, con los profesores Víctor López, Roberto Monjas y ahora no recuerdo de nadie más, porque Luis Torrego hizo más hincapié en la atención a la diversidad. Sin embargo, en el máster de Investigación Educativa sí que tuvimos una asignatura propia sobre esta temática.

Entrevistador: ¿Qué opinión te merece?

Entrevistado: Pues cambió mi percepción sobre la evaluación, por lo que me gustó mucho.

6. **Entrevistador:** ¿Previamente a estas asignaturas, habías vivido sistemas de EFyC como alumna?

Entrevistado: No, y menos en el tramo educativo de 3 a 6 años en donde la evaluación no es tan reglada, aunque en la carrera la puesta en práctica de ese sistema para dicha franja de edad no se puso en práctica.

7. **Entrevistador:** ¿En cuántas de estas asignaturas los profesores os proporcionan información relevante sobre la tarea realizada?

- Entrevistado:** Sobre todo en las asignaturas que impartía el profesor Víctor López. Nos daban el feedback y con él se permitía repetir la práctica para mejorar la calificación obtenida, pero con el resto de profesores no recuerdo poder repetir la práctica, pero sí que bastantes nos aportaran feedback sobre la ejecución de la tarea.
8. **Entrevistador:** ¿Contribuye esto a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje?
Entrevistado: Sí que mejora la calidad del trabajo, pero obviamente implica mayor esfuerzo y mayor trabajo y dedicación, pero mejora la calidad notablemente.
9. **Entrevistador:** ¿En qué asignaturas se ha llevado a cabo la autoevaluación y evaluación entre iguales de un trabajo/actividad o tarea?
Entrevistado: Sí te digo la verdad no lo recuerdo muy bien, pero seguro en las asignaturas de “Expresión y Comunicación corporal” y en “Didáctica de la Educación corporal”, las cuales impartía Víctor López. Sin embargo, no recuerdo mucho realizar estos procesos de autoevaluación, ni siquiera en el máster, del que también han pasado algunos años. En el caso de la evaluación entre iguales también con él, pero fue una toma de contacto y recuerdo que lo llevábamos a cabo en tertulia dialógicas, donde se hacían pequeños grupos y ese era el momento en el que realizábamos la evaluación entre iguales. ¡Ay! Ahora estoy recordando que con Alfonso Gutiérrez, tuvimos también un pequeño contacto en la asignatura de “Tecnologías de la Información y la Comunicación”, que hacía algo similar, aunque solo era al final, en el tema de la nota donde nos pedía que justificásemos la calificación que creíamos que nos merecíamos.
10. **Entrevistador:** ¿Cómo te enfrentas a la propuesta de calificar tu propio proceso de aprendizaje?
Entrevistado: Como te estaba diciendo no he sido muy consciente de haber calificado mi propio trabajo, por lo que en este sentido no te puedo decir. No obstante, me parece un proceso muy enriquecedor en el que la persona que lo hace va valorando sus propios méritos, teniendo en cuenta lo realizado con lo que se pretendía, y de esta forma va adquiriendo competencias importantes de cara a su formación como futuro maestro, entre ellas el ser autocrítico con uno mismo, ser responsable, ponerse en el lugar del otro, etc.
11. **Entrevistador:** ¿Qué ventajas crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?
Entrevistado: Sobre todo que te da un feedback y así puedes saber qué cosas conviene mejorar y qué cosas estás haciendo bien y puedes, por tanto, seguir así. Además, como alumna creo que te deja decidir hasta dónde quieres llegar. En mi caso yo soy muy exigente conmigo misma y busco el diez y gracias a esta evaluación tengo pistas para saber donde he fallado y como puedo llegar a esa nota o a una mayor perfección.
Entrevistador: ¿Y las ventajas de la evaluación compartida?
Entrevistado: En la evaluación compartida como alumna considero que a lo que más contribuye es que aprendes mucho de lo demás, ya que siempre todo el mundo tiene algo que aportar y por ello pienso que es muy enriquecedor. No obstante, en la negociación de la nota yo no recuerdo que hubiese un diálogo entre el profesor y el alumno.
12. **Entrevistador:** Por otro lado, ¿Qué inconvenientes crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?
Entrevistado: No veo inconvenientes de la evaluación formativa ni de la compartida, aunque la única pega que podría decir por exponer algo es que implica una mayor carga de trabajo, nada más.
Entrevistador: ¿Y la evaluación compartida?
Entrevistado: Bueno, y en la evaluación compartida el inconveniente que puedo ver es que depende mucho de que seas una persona tímida, extrovertida o poco asertiva; pues esto puede hacer que a veces te pisen o te coman y no sepas o no tengas la suficiente personalidad para defenderte
13. **Entrevistador:** ¿Con estos sistemas de EFyC, consideras que mejora del aprendizaje?
Entrevistado: Sí, siempre. Es obvio que con todas las ventajas que conlleva, el aprendizaje mejora notablemente.
Entrevistador: ¿Cómo valorarías el aprendizaje que posibilita de cara a vuestra formación?, ¿es útil?
Entrevistado: En mi formación como maestra considero haber mejorado mucho, me ha convertido en una nueva maestra 2.0, y ahora percibo la evaluación como algo que no es calificador sino como un proceso generador de aprendizaje.
14. **Entrevistador:** ¿Te parece que con la EFyC desarrollas un mayor número de competencias docentes?
Entrevistado: Sí, incluso ahora me considero más autocrítica y reflexiva. Es cierto que a mí siempre me han calificado, poniéndome una nota, los profesores tenían la última palabra y lo que yo dijera no tenía ningún valor, es decir, que nunca me han evaluado de la forma que se hace en este proceso. En mi opinión esta evaluación se adecua a muchas de las mejoras que se defienden ahora con el nuevo sistema educativo; la inclusión, el cambio metodológico, la individualización de los niños al tratarse de sujetos únicos, diferentes, los cuales cuentan cada uno con unas características determinadas, etc., y que, por tanto, permite adaptarnos e integrar a todos. Personalmente me gusta mucho porque yo que no quiero poner un 10 al que tenga mejores aptitudes, pues considero que estas vienen innatas en el alumnado, pero sí su nivel de colaboración, su esfuerzo, su compromiso...que creo que son

aspectos fundamentales a destacar en la evaluación, y esto es algo a lo que al final da mucha importancia este tipo de evaluación.

15. **Entrevistador:** Con los procesos de EFyC, ¿se favorece la interacción con los compañeros?
Entrevistado: Sí. En cuanto a mí propia experiencia no puedo decir mucho, pues no lo he vivenciado como me gustaría, pero sí aplicándolo con mis alumnos veo que, en este sentido influye mucho el grupo, es decir, el grado de relaciones que existen dentro del aula entre los compañeros. No obstante, pasa igual cuando lo hacíamos nosotras en la carrera, que te da un poco reparo de como a tu amiga la ibas a poner mala nota por lo que yo creo que ahí hay un grado de subjetividad importante. Por tanto, creo que las relaciones sociales influyen, por el amor propio y porque si tienes una persona a la que quieres y ves que se está esforzando y dando todo de sí, aunque a lo mejor no tiene muy buenas aptitudes, yo la voy a evaluar mejor que a otra que no conozco nada de ella, aunque sea una persona más capaz para realizar otras cosas. Por ello pienso que habría que mirar algo por ahí para ver de qué manera se puede reforzar el anonimato y la libre expresión. Necesitamos así un instrumento en la evaluación compartida que de un poco más de objetividad a la nota y yo creo que ese puede ser el punto flojo quizá que tiene.
16. **Entrevistador:** En general, ¿te sientes satisfecho con estos sistemas de EFyC experimentados en algunas asignaturas de la universidad?
Entrevistado: Sí, sorprendida positivamente. En la carrera no era consciente de esto, porque en mi año solo dimos pinceladas y no me llegaron a evaluar mucho en sí con este criterio, ya que hace años que yo estuve en la universidad, aunque sé que está avanzando, y eso me alegra.
17. **Entrevistador:** ¿Te gustaría que todas las asignaturas impartidas en tu FIP emplearan este sistema de EFyC?, ¿sería viable?
Entrevistado: Por un lado sí pero por un lado no. Sí, porque creo que es la manera de mejorar, aprender y conseguir lo que tú realmente estás buscando si vas a por la máxima calificación y no, por otro lado, porque implicaría mucha más carga de trabajo respecto a la forma de evaluación tradicional. Por tanto, a la pregunta de si sería viable deberíamos ver qué tiempo conlleva y en relación a las asignaturas impartidas ver si es posible su aplicación en todas.
18. **Entrevistador:** En las asignaturas que han aplicado sistemas de EFyC, ¿estás satisfecha con los criterios de calificación?
Entrevistado: Muy satisfecha, pues creo que era de las pocas asignaturas en las que sabía desde el principio lo que me pedían, conocía las “reglas del juego” y eso es una gran ventaja a mi favor, porque del resto de materias no sabía nada.
19. **Entrevistador:** ¿Se definieron estos de forma clara y concisa al inicio de la asignatura?
Entrevistado: Sí, sí. Estos se definieron claramente como he comentado en la pregunta anterior, aunque no se consensuaron entre profesor-alumno, sino que te decían los criterios de los que partía tu evaluación.
Entrevistador: ¿crees por ello que la calificación resulta más justa al tener los criterios predefinidos con anterioridad?
Entrevistado: Por supuesto, los cuales te ayudan y te guían a un mejor desarrollo y realización del trabajo que va haciendo.
20. **Entrevistador:** Entonces, ¿no se consensuaron dichos criterios de evaluación entre profesorado y alumnos?
Entrevistado: No, no, eso debe ser nuevo. En nuestro año el maestro tan solo te exponía los criterios de los que se partía, pero no se consensuaban entre ambos.
21. **Entrevistador:** ¿Te parece motivador poder calificar tu trabajo? ¿Por qué?
Entrevistado: Claro que sí me parece motivador poder llegar a un acuerdo entre maestros y alumnos. Al fin y al cabo somos ambos partícipes de este proceso y que mejor forma de implicarse y esforzarse al máximo que convirtiéndonos en agentes que pueden decidir y tomar decisiones sobre la propia evaluación en la que se involucran.
22. **Entrevistador:** Con la evaluación formativa y compartida, ¿consideras que mejora el rendimiento académico?
Entrevistado: Sí, especialmente para quien busca buenas notas o unos buenos resultados, porque si vas a lo justo supongo que este método te da más trabajo y entonces creo que es un poco peor para ellos. Sin embargo, para los que no podían o no querían esta vía había la posibilidad de ir al examen y no elegir este tipo de evaluación.
23. **Entrevistador:** ¿Utilizaste procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil?
Entrevistado: No, no lo aplique porque la verdad no lo conocía mucho, y tampoco era muy consciente de su existencia. Sin embargo, a raíz de hacer el máster de “Investigación en Educación”, en el año 2013-2014, y dado que ese curso escolar coincide con que ya estaba trabajando como maestra dije, pues voy a aplicarlo a ver su utilidad real.

24. **Entrevistador:** ¿Utilizas o has utilizado en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje?

Entrevistado: Sí, desde que empecé la EFyC ya lo he empleado todos los años. Diseñé e implanté un instrumento al que nombre “el tendero de los deseos”. La idea y el nombre de esta actividad es mía, aunque fue ocurrencia de algo que leí y que me gustó tanto que decidí hacer una propuesta diferente y adaptada a esta etapa de Educación Infantil. Hoy en día sigo llevándolo a cabo y voy añadiendo y he añadido este año actual cosas nuevas, pues no siempre funciona del mismo modo y voy redireccionando la tarea para obtener el mejor resultado, adaptándolo al grupo de niños, diferentes características, el ambiente generado, etc. En general, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria (etapa de la que también he sido maestra, y donde también aplico la EFyC) realizo muchas cosas. En primer lugar, intento que al finalizar la unidad didáctica por ejemplo (si estoy trabajando con ellas, claro, pues normalmente estoy con proyectos porque suelo trabajar sin libros) o más o menos una vez al mes realizar en asamblea la actividad “Martillo, estrella, tijera y bombilla”. La dinámica de este juego para evaluar (por supuesto de forma formativa) es rápido porque tengo las imágenes ya plastificadas de las actividades que se han realizado a lo largo de la unidad y les paso primero la bombilla, preguntándoles sobre lo que hemos aprendido en esos días, así cada niño te va diciendo una cosa y te sirve para observar en qué punto está. Por otro lado, les paso el martillo y les pido que me expongan algo que quieran clavar para que se mantenga en el tiempo y, en base a esto se produce un feedback, de información muy relevante para nosotros como maestros. Por eso, de aquellas cosas que veo que no les interesa mucho intento modificarlas, o directamente las desecho. Luego algo que me parece muy importante es el pasarles una estrella, pues con ella me tenían que decir algo que les había gustado de sus compañeros, y así ver con ellos qué actitudes del grupo vamos a querer fomentar y a hacer más hincapié, resultando una información más particular y de la cual también voy viendo cómo se va comportando y desarrollando el alumno. Por último, necesito evaluar a nivel de grupo la realización del trabajo, para valorar ahora sí el nivel de satisfacción o no de los niños, así que llevo a cabo la actividad “el tendero de los deseos”, que he comentado antes, la cual realizo una vez al trimestre (pues vi que me llevaba mucho tiempo) y así, voy alternando. Para su desarrollo les doy únicamente dos tarjetas, una roja y una verde, como los semáforos. En la roja tienen que escribir algo que no les guste nada de lo trabajado, y en la verde, algo que les haya gustado mucho, por lo que cuando son muy pequeños como los del primer curso (3-4 años) realizan un dibujo y yo se lo escribo. Ahora te explico el procedimiento de esta, sale el primer niño y cuelga literalmente (en una cuerda, que se ha colocado en la clase -a modo de entero, como su propio nombre indica-) su deseo con una pinza, los otros compañeros que están de acuerdo se levantan y ponen una pinza en dicho deseo. De este modo, al final tenemos un tendero con muchos deseos rojos y verdes y, esos datos para mí son realmente importantes, observando aquellos que tienen un número de pinzas considerables, ya sean verdes o rojas. Así, gracias a ello puedo evaluar el grado de satisfacción o insatisfacción de los alumnos; y es que en lo que están de acuerdo sigo en esa línea y, en lo que no están de acuerdo pues intento cambiarlo. Esto lo hago tanto en Infantil como en Primaria, pero aparte en Primaria lo complemento con alguna cosa más y, evaluo cada proyecto o unidad que haga con ellos. Pero después también tengo la actividad de “Las caritas”, que la hago a diario, esta como un instrumento de registro habitual. Como a estas edades les gusta tanto los gomets les propuse que cuando tuviesen que hacer la tarea en mesa (de lo que les tocara cada día) podían hacerlo de dos formas; o muy bien y, luego se iban a jugar, o, si querían conseguir una carita verde tenían que hacer algo más, que yo les voy comentando que es, según el momento, y lo que quiera trabajar. Al principio solo lo hacían como cinco o seis niños pero luego al poco, todos entraron en la dinámica y además es que les gusta mucho esta forma de realizar la tarea, hasta tal punto que, yo tenía unas caritas doradas y ellos me preguntaron cómo podían conseguir dichas caritas y, de ese día en concreto surge la idea de la “dorada”, para la que debían de hacer algo a mayores, en la que nos debían sorprender. Es increíble lo que puede dar de sí esta actividad, dándose casos a veces que hasta los propios compañeros al ver de lo que son capaces de hacer sus iguales, al luego comentarse esto en asamblea, consideran que se merecen dos doradas, a la que llamamos la “super-dorada”. En Infantil no suele dar tanto juego (depende el grupo, pero he tenido años que sí) pero en Primaria donde se despierta ya más competitividad e ingenio, han salido unas cosas con mucha imaginación y creatividad. Además de esto, y porque fue surgiendo consideré interesante hacer un registro: ellos tienen un cuadrante donde tienen las caritas; verdes y las doradas, que valen el doble o las “super-doradas” que valen el doble de las doradas, es decir, cuatro veces las verdes. Por tanto, al finalizar el trimestre, todos sacamos nuestro registro habitual de caritas, también nuestro registro diario de “Los Oscar” y de las estrellitas (que ahora te cuento) y en base a esto y, a los pequeños y escasos controles (en caso de Primaria) que se les iba haciendo, pues decidíamos la calificación entre ambos, debatiendo y consensuándolo siempre todo. El tema de “Los Oscar” es que, en Primaria, se dio el año pasado que la clase era excesivamente movida, por tanto, me centré mucho en el buen clima del aula y del grupo, proponiendo mejorar cuatro comportamientos respecto a la fila; no gritar, trabajar en silencio, sentarme en la alfombra nada más llegar y ayudar a mis compañeros. Aspectos que no se hacían bien y que había que perfeccionar, siguiendo con otras actuaciones una vez que se conseguían. Por ello, para esta propuesta se entregaba a cada niño un rectángulo (con la forma este de un carrete de fotos) de nueve casillas, y en el centro su foto en grande. De esta forma, todos los días se debatía quien se merecía el Oscar, que se entregaba si te habías portado bien y cumplido cada criterio planteado, rellenando la casilla, pero si no había sido así, ese día no había Oscar. Una vez completadas las nueve casillas, se realizaba un Oscar plastificado, el cual se llevaba a casa y debía traer al día siguiente, se le

aplaudía y se le pintaba el Oscar en su registro. Pero también debajo del rectángulo había una serie de estrellitas, que rellenaban si al preguntar a los compañeros confirmaban que dicho alumno había ayudado a los otros, y así con todas las cosas. Cada día contaba con un “ayudante de registro” (encargado del aula) que me ayudaba a rellenar todas estas apreciaciones y así, íbamos viendo día a día los progresos y la evolución de los aprendizajes, que como decía antes era al final del trimestre. De este modo, observando todas estas valoraciones, se consensuaba la nota, pero el estudiante ya era consciente de lo que más o menos se merecía, al ver día a día su proceso, y estar en él implicado, pues veían las consecuencias, sabiendo qué querían conseguir en cada momento y pudiendo conseguir más, si así lo querían. No obstante, decir que lo de las escalas se realiza por asignaturas, y como en Primaria la calificación que se pone es gradual, tanto cualitativa como cuantitativa, (menos de 5, insuficiente; 5, suficiente; 6, bien; de 7 a 8, notable y de 9 a 10, sobre saliente) cada materia presenta un cuadrante, traduciéndose cada uno de los escalones en un número de caras, de “Oscar” correspondiente, para una vez el recuento de caritas se sabe la nota que le corresponde. Dicho cuadrante lo teníamos en las corcheras de las clases, y en la puerta lo de “Los Oscar”. En la primera reunión de curso se comentó esto con los padres, formando estos también parte del proceso. Un dato curioso que me pasó realizando esta dinámica en Primaria es que, siempre suelo mandarles una pequeña tarea para casa porque les encanta, intentando que un día de la semana sea algo en relación a la escritura, otro día a la lectura y otro, lógico-matemática, entonces ya ellos por sí solos te preguntaban, pero, ¿qué tengo que hacer para un gomet verde? y ¿para uno dorado? Entonces todo esto se habla en la clase y se acuerda qué cosas hacer para obtener una cosa u otra. Como te estoy contando, son actividades que llevan quince o veinte minutos, y sólo tú decides si dedicarlo algo más o no. Otro caso especial que me ha pasado recientemente es que tengo algún niño con no muy buena caligrafía y se lo comente a la madre, la cual bastante enfadada me dijo, pues le voy a castigar y le voy a comprar un cuaderno de caligrafía para que lo haga, pero vimos que eso no funcionaba pues lo que se hizo es que al hacer una hoja cada día, dos o las que quisiese me traía al día siguiente el cuaderno y si estaba correcto le premiaba con la carita correspondiente; verde, dorada o “super-dorada”. De esta forma, no solo hemos notado mucha mejoría en los niños, sino también en los padres, que actúan con ellos de forma muy positiva. Por último, te cuento el caso de otra niña, para que veas distintos ejemplos de experiencias reales con la realización de esta EFyC y además bastante curioso.

A una alumna que se había portado mal un día, se le castigó precisamente sin deberes, justificándola que debido a su mal comportamiento no iba a tener ni siquiera la opción de obtener carita ese día. Si nos damos cuenta, hacemos lo contrario a lo convencional, pues es donde habríamos visto el mandar tareas como lo negativo se hace al revés, y los niños así lo interiorizan. No obstante apuntar que la dinámica de las caritas únicamente es para subir nota, siendo esta opcional como comentábamos arriba, y no es obligatorio. Entonces, lo bueno es que si la persona se esfuerza mucho (muchas caritas), probablemente le de muy buen resultado, que al final para mí es lo más importante, que los alumnos vengan motivados para aprender. En Infantil, hago sólo lo de las caritas y lo de “Los Oscar”, y la verdad que estoy muy contenta con el resultado, aunque al principio no fue del todo sencillo, pero una vez que han cogido el procedimiento está saliendo fenomenal.

25. **Entrevistador:** Cómo estudiante antigua del grado de maestro de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil?

Entrevistado: Pues al principio no lo veía muy claro la verdad, y no sabía muy bien si lo iba a poder aplicar en Infantil, pero luego decidí leer, hablar, escuchar, buscar experiencias, conversar con otros maestros (que si lo llevaban a sus aulas), y así me introduje en este viaje, en esta aventura, de la que ahora no querría salir. Por ejemplo, lo de “Los Oscar” era una actividad planteada por otros compañeros de profesión, que me lo comentaron en unas jornadas educativas, y me gustó tanto y me pareció tan interesante que lo quise aplicar en mi aula, eso sí, modificando y adaptándolo a mis intereses y a mi forma de trabajo. Soy consciente del enorme tiempo que conlleva y la dedicación que implica, pero si se hace con una buena coordinación entre el resto de profesorado, realizándose de modo constante y ordenado, ves sus frutos y grandes ventajas, lo que hace compensar todas las desventajas. Es verdaderamente una experiencia muy rica con la que finalmente disfrutas y aprendes, además los niños están tan motivados y les gusta tantísimo, que al final te enganchas.

Entrevistador: Hasta aquí con la entrevista, gracias de verdad por tu colaboración.

Entrevistado: A ti. Espero haberte ayudado mucho.

3) TRANSCRIPCIÓN: MUJER DE 34 AÑOS

Maestra egresada del Grado de Educación Infantil que no trabaja como maestra de Infantil.

Está totalmente de acuerdo en cómo se utilizan estos sistemas de evaluación formativa y compartida.

Buenas tardes, mi nombre es Noelia Ayuso García y soy la autora de este TFM, con título “La percepción del alumnado del Grado de Educación Infantil sobre los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida vividos en la facultad de Educación de Segovia”. En primer lugar, agradecer tu colaboración en el proceso de elaboración del estudio y asegurarte la confidencialidad y anonimato de todos los datos y respuestas, que serán únicamente empleados para las finalidades propias de la investigación.

La entrevista consta de un total de 25 preguntas, todas ellas relacionadas con la evaluación formativa y compartida vivida durante tu carrera de Grado de maestra de Educación Infantil.

Entrevistador: Gracias a ti.

1. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación formativa (EF)?

Entrevistado: Entiendo por evaluación formativa aquella que no sólo debe de abarcar la medida de qué es el conocimiento que se alcanza sino que aprendas también aspectos de la propia evaluación. Es decir, que la evaluación no únicamente busque un número o un porcentaje, etc., sino que el alumnado se forme, aprenda más y tenga, por tanto, una mejora en el aprendizaje y más conocimiento.

2. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por evaluación compartida (EC)?

Entrevistado: Compartida es cuando además de evaluar el alumno al profesor, le evalúan sus propios compañeros, de esta manera aprenden los alumnos tanto individualmente como de forma colectivo.

3. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por autoevaluación?

Entrevistado: Es cuando uno se evalúa a sí mismo y hace una reflexión sobre lo que ha aprendido; viendo si está bien, si está mal o de qué manera lo ha realizado, a qué nivel ha llegado...

4. **Entrevistador:** ¿Qué entiendes por coevaluación o evaluación entre iguales?

Entrevistado: Entiendo que es aquella en la que los alumnos se evalúan entre ellos, es decir, un alumno de la misma edad que otro o que esté en la mismo curso evalúa al compañero para saber si han ido adquiriendo una serie de conocimientos.

5. **Entrevistador:** ¿En cuántas materias impartidas durante la universidad se ha desarrollado el sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC)?

Entrevistado: Que recuerde por lo menos en cinco, aunque seguro en “Didáctica de la Educación Corporal”, también en “Expresión y Comunicación Corporal”, con Víctor López y Juan Carlos Manrique, y luego en “Educación para la Paz y la Igualdad” con Roberto Monjas y Luis Torreño, y el resto creo que tenían más un tipo de evaluación convencional.

Entrevistador: ¿Qué opinión te merece?

Entrevistado: En cuanto a mi opinión considero que aprendes más porque cuando se presenta la asignatura ya te dicen cómo te van a evaluar, entonces ya vas viendo que la evaluación tiene mucha importancia y que no sólo a nivel de de calificación sino además de formación y, como maestro es lo que realmente necesitamos, el tener formación, ya que puedes conseguir buenas notas, obtener muy buen resultado y no haber aprendido nada o al revés, entonces la formación es lo que al final es más importante y muchas veces es lo que falta más a un centro. Por ello, este tipo de evaluación lo refuerza y te lo ofrece, alejándonos del sistema tradicional.

6. **Entrevistador:** ¿Previamente a estas asignaturas, habías vivido sistemas de EFyC como alumna?

Entrevistado: Pues no recuerdo haber vivido antes de la universidad EFyC en conjunto mientras que la evaluación formativa por separado puede que en algunas asignaturas sí que algún profesor del instituto lo hubiese desarrollado, pero no en su totalidad, sino que se buscaba que adquiriésemos más formación y estuviéramos menos centrados en la nota, pero tampoco era algo muy estructurado, más bien era como un ensayo y error en el que el docente veía qué podía conseguir a través de dichos ensayos.

7. **Entrevistador:** ¿En cuántas de estas asignaturas los profesores os proporcionan información relevante sobre la tarea realizada?

Entrevistado: En general en “Expresión y Comunicación Corporal” y “Didáctica de la Educación corporal” porque siempre buscaban el aprendizaje, aunque bueno también en “Educación para la Paz y la Igualdad”, pues cuando hacíamos un trabajo te decían lo puedes mejorar así o de esta manera y te permitían que lo mejorases, por tanto, siempre te dejaban un campo abierto tras la aportación del feedback donde te explicaban por donde tenías que seguir, y de forma avanzar y mejorar.

8. **Entrevistador:** ¿Y en cuántas os permitían poder mejorar o corregir los errores de la actividad tras el feedback aportado?

Entrevistado: En general en “Educación para la Paz y la Igualdad”, “Expresión y Comunicación corporal” y en “Didáctica de la Educación Corporal”, pero más que repetir la práctica (que si querías lo podías hacer para obtener mejor resultado), lo que querían es que en la siguiente tarea lo que te habían comentado para mejorar lo pusieras sobre el papel o sobre la práctica y eso era realmente lo interesante. Generalmente, que yo recuerde solo te dejaban, repetir una vez, porque estos tipos de evaluación te generan mucho trabajo y es muy difícil corregir más de una vez a todos los alumnos o a los que debían de mejorarlo, por eso es vital para este proceso llevar el trabajo al día tanto para el alumno como para el docente, precisamente para que luego no se acumulara, pues si te descuelgas de todo, deja de ser útil.

Entrevistador: ¿Contribuye esto a una mayor calidad del trabajo y del aprendizaje?

Entrevistado: Sí, porque cuando tú tienes un feedback donde te están diciendo lo que tienes que hacer te anima a mejorar por ti mismo y a que hagas todo en la misma línea. Por eso te ayuda mucho porque siempre te dicen el camino que debes realizar al trabajar para conseguir el mayor aprendizaje y la correspondiente mejora de la calificación con la que te ves recompensado también.

9. **Entrevistador:** ¿En qué asignaturas se ha llevado a cabo la autoevaluación o evaluación entre iguales de un trabajo/actividad/tarea?

Entrevistado: La autoevaluación creo que en todas las mencionadas. Los profesores que trabajan con la EFyC suelen usar la autoevaluación ya que resulta una forma de aprender, es decir, tú aprendes de lo que haces bien o lo que haces mal, y también en cuanto a la valoración el saber si estás siendo justo o no, y todo ello creo que te sirve de ayuda para valorar a tus alumnos en el futuro. Por otra parte, la evaluación entre iguales, se daba en la de “Didáctica de la Educación corporal” ya que debías de ver la praxis de los propios compañeros y ponerte en el papel del otro o en el rol que tiene (que también eso es muy bueno en EFyC), ya que a veces eres alumno y a veces eres maestro por lo que puedes alternar y ver desde la perspectiva del profesor, que te sirve además para saber cómo enfocar las cosas y ver como los alumnos deben de aprender, formarse, etc.

10. **Entrevistador:** ¿Cómo te enfrentas a la propuesta de calificar tu propio proceso de aprendizaje? , ¿existe subjetividad cuando lo efectúas?

Entrevistado: Creo que debes ser honesto, y a veces esto creo que se olvida porque cuando estás en la universidad siempre tratas de sacar mejores notas o de destacar, incluso muchas veces para sacar un buen resultado y que nos den una beca, pero la verdad es que al final como debes de pensar es que si no aprendes no te va a servir de nada, por lo que lo más importante con la autoevaluación se rige porque el sujeto sea honesto, y sino no servirá de nada. Mira, hablando de esto voy a contarte una anécdota que me pasó en una asignatura que me impartía José Juan Barba, y del cual aprendí tanto ese día que no se me olvidará nunca. Y es que me hizo ir a ver si me merecía un punto más o no en el resultado de la nota final, pero yo estuve hablando con él y al final le dije “mira, no me lo merezco”, porque no he estado asistiendo a clase todo lo que debía, es cierto que ha sido porque no podía pero también porque he dedicado más a otras materias, y a esto él me dijo que estaba de acuerdo, pero que por la honestidad que había tenido me iba a dar ese punto. Por eso comento que la honestidad es muy buena ya que él lo que estaba valorando es que yo le había sido sincera y que no le estaba engañando.

11. **Entrevistador:** ¿Qué ventajas crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?

Entrevistado: Pues sobre todo formación, aunque considero que toda evaluación debería aportar formación, esta lo hace por encima de todas las cosas. El mero hecho de poner una nota no es evaluar sino calificar y al final no es útil, pero formarte implica otros puntos de vista, por ejemplo, el día de mañana cuando tengas varios alumnos no vas a buscar que estos adquieran una nota, un número, sino que lo que vas a intentar es que intenten aprender el máximo posible y para ello vas a reflexionar cómo puedes enfocar el aprendizaje de los alumnos, o sobre cómo obtienen el mayor rendimiento posible. Además decir que hay personas que son muy buenas haciendo exámenes pero a otros por otro lado, no les gusta nada y se les da muy mal por diversos motivos; nervios, inseguridades, dudas, miedos...o lo que sea, por lo que gracias a este método tú puedes evaluar a los alumnos con un número de factores mayor y obtener una calificación más objetiva.

Entrevistador: ¿Y qué ventajas puede tener la evaluación compartida?

Entrevistado: Con la evaluación compartida creo que aprendes a apreciar, no sólo del como trabajas tú, sino de lo que hacen tus compañeros y no sólo eso sino lo que puedes sacar de su trabajo para tú beneficiarte y tu propio sistema de trabajo. Cada persona es totalmente distinta al otro y, por tanto, lo enriquecedor que tiene esto es que si somos cuarenta personas en clase, tenemos cuarenta formas diferentes de realizar una actividad, lo que permite coger un montón de referencias. Por otro lado, la compartida muchas veces te anima a dialogar con tus iguales, con tus compañeros, ves otros puntos de vista y entras en un debate en el que ellos te van a decir, pues...”yo lo había pensado de esta forma” y otros te dirán pues... “yo había pensado de esta otra”, por lo que compartes ideas, pensamientos, perspectivas. Además, te ayuda y enseña a trabajar en grupo, en equipo porque cuando tú seas maestra, tienes que trabajar con el resto de docentes del centro y cada uno piensa de una manera, cada uno trabaja de

forma distinta, por lo que el aprender desde la carrera a saber cómo coordinar todo esto creo que nos viene muy bien, por lo tanto, ya has trabajado de esta forma en la carrera y no te va a costar mucho, pues sino el adaptarte sería duro.

Por tanto, los dos puntos juntos, la evaluación formativa junto con la compartida refuerzan todos estos aspectos y hacen del aprendizaje algo más motivador, pues si unimos a esta formación constante el compartirlo a su vez con los compañeros creo que da una riqueza al conocimiento enorme, así como también el aprender de los profesores, sobre como lo hacen para en el futuro aplicarlo nosotros como docente.

12. **Entrevistador:** ¿Qué inconvenientes crees que tiene la utilización de sistemas de evaluación formativa?
Entrevistado: En general creo que la evaluación formativa no tiene inconvenientes frente a la evaluación convencional y la única pega que veo es la carga de trabajo que al final supone; más horas de implicación, dedicación y esfuerzo. Sin embargo, tampoco considero que esta carga sea mala, ya que luego a la hora de trabajar por ejemplo, si es un trabajo exigente pienso que no te hace entrar en una rutina y para mí el maestro se debe estar formando continuamente. Por eso, con dicho sistema de evaluación y dada la exigencia que implica el método te vas acostumbrando a ello. Nunca tienes que dejar de aprender, de experimentar, de investigar, de formarte... pues de todo puedes aprender; de tus alumnos, de tus propios compañeros, de otros profesionales, etc., y si ahora cogemos el hábito de exigirnos más y más, pues el día de mañana cuando lo queramos llevar a cabo no nos va a parecer tan duro o costoso, por eso como decía antes en estas asignaturas que teníamos más trabajos y que conllevaban más carga de trabajo, yo he aprendido mucho más que en las otras, en las cuales solo tenía un examen y en las que solo te agobiabas al final porque lo dejabas para el último momento en vez de ir paso a paso al día y, sabías encima que o aprobabas el examen o no pasabas la asignatura, cosa que te ponía muy nerviosa y casi siempre acompañado de mucha inseguridad. Y si es cierto que te puedes aprender un examen de hoy para mañana, pero lo importante es que eso de aquí a tres meses se te olvida, por lo que no hubieras interiorizado nada.
13. **Entrevistador:** ¿Con estos sistemas de EFyC, consideras que mejora del aprendizaje?
Entrevistado: Sí, bajo mi opinión creo que se mejora bastante el aprendizaje. Pienso además que este tipo de aprendizaje es mucho más efectivo, más práctico y mucho más real, porque tú te pones en dos posturas; la del alumno, ya que estás haciendo la carrera, y eres partícipe activo del proceso y la del profesor, porque tú estás estudiando para ello y ya pues, desde el principio, debes tener esa visión, teniéndote que formar como ellos. Pero la realidad es que esta visión no la sueles tener a lo largo de la carrera salvo cuando te implantan asignaturas con este tipo de evaluación, porque tú dices “a ver tengo que valorar a mis compañeros”, y lo debes de realizar te caiga mejor o peor, intentando ser lo más justo y objetivo posible, entonces ahí es cuando empiezas a ver que el día de mañana tendrás unos alumnos u otros, y aunque con características muy distintas, les vas a tener que evaluar a todos, a dar el mismo cariño, etc. Esto te lo da este tipo de evaluación, y aparte de aprender a evaluar, es más objetivo, más útil, pues si lo piensas detenidamente aunque, la valoración sea un número, porque en un examen tú evalúas la capacidad de contestar a una serie de preguntas, pero a lo mejor él sabe defender mucho mejor otras cosas, que no estás valorando, por lo que con este sistema en el que se observa al alumno mucho más a lo largo del proceso creo que en general la evaluación es más objetiva, y en la que se evalúan otros muchos aspectos.
14. **Entrevistador:** ¿Te parece que con la EFyC desarrollas un mayor número de competencias docentes?
Entrevistado: Sí, totalmente. Entre algunas de las competencias está la de aprender a evaluar de una forma correcta, aprender a ser maestro (ya que no es solo sacarte la carrera sino que luego tienes que seguir formándote y empatizar con el alumno), trabajar en equipo que es fundamental para los maestros pues deben trabajar en coordinación con su ciclo, y los distintos cursos de Educación Infantil. Otra competencia sería la de que implanta un sistema innovador de calificar pues tradicionalmente lo que cuenta era sacar la máxima nota, pero aquí lo que importa es obtener el mayor aprendizaje posible y eso por supuesto irá ligado a la nota en sí, pero siendo con la ayuda del maestro, que hace que el alumno lo consiga. Por eso yo creo que en este sistema el profesor también se debe de evaluar para ver que calificación le dan sus niños y de verdad que vea si lo que él piensa es lo que de verdad piensan sus alumnos o, por el contrario, no es así y debe modificarse algo de lo realizado.
15. **Entrevistador:** Con los procesos de EFyC, ¿se favorece la interacción con los compañeros?
Entrevistado: Sí, ya que el diálogo con este sistema está siempre abierto, siendo importante que se hable con ellos, se interactúe...pero aprovechando cualquier situación que pueda surgir para provocar discusión, siendo los niños lo que deban hablar y ver sus opiniones o cómo actuarían en cada caso distinto. También se fomenta la escucha pues muchas veces estamos acostumbrados a únicamente hablar, pero luego cuando seamos profesores necesitaremos no sólo hablar, sino también escuchar, por lo que se favorece todo esto y aprendes a compartir ideas.
16. **Entrevistador:** En general, ¿te sientes satisfecho con estos sistemas de EFyC experimentados en algunas asignaturas de la universidad?
Entrevistado: Totalmente, ya que aprendí mucho más y se me generó el deseo de que en el futuro cuando sea maestra quiero aplicar todas estas cosas en mi clase y evaluar a mis alumnos de esta forma, ya que me ha aportado mucho.

17. **Entrevistador:** ¿Te gustaría que todas las asignaturas impartidas en tu FIP emplearan la EFyC?
Entrevistado: Me hubiera encantado, aunque reconozco que hubiera exigido mucho más trabajo, pero creo que lo único que habría que realizar es estructurarnos mejor y ya está. Además, todo lo que implique que tú te estructures mejor, te coordines y demás es aprendizaje que te va venir bien en el futuro y te ayuda a que cuando trabajes puedas cargar con más tareas y lo hagas de una forma más efectiva por lo que creo que es mucho mejor.
Entrevistador: Pero, ¿sería viable teniendo en cuenta la carga de trabajo que suponen?
Entrevistado: Sí, creo que sería viable siempre y cuando se coordinase bien con todos los profesores del mismo curso o incluso de la carrera, porque a veces lo que te puede pasar es que tengas que entregar tres o más trabajos o tengas tres exámenes, por pequeños controles que sean, el mismo día. Pero claro que considero que es viable, aunque cierto es que te supondría mucho más esfuerzo y creo que te costaría más organizarte y sacar el tiempo para todos, por lo que te generaría más estrés, así que en mi opinión esto no es bueno porque se debe de aprender con ganas, con interés pero no con estrés y eso también les pasa incluso a los alumnos de Primaria, que tienen estrés y están pensando en el examen y no quieren estudiar porque sólo van a sacar una nota.
18. **Entrevistador:** En las asignaturas que han aplicado sistemas de EFyC, ¿estás satisfecho con los criterios de calificación?
Entrevistado: A mí me han gustado mucho porque creo que han tenido en cuenta todas las facetas que hay que tener en el aprendizaje, no sólo a nivel de un examen, sino más a nivel de cómo puedes aplicarlo, como te pones en el contexto del profesor o del alumno, como trabajas con tus compañeros porque no siempre tienes que trabajar con los mismos grupos, entonces aprendes a trabajar también con todo tipo de gente de muchas formas diferentes, a veces incluso nos tocaba hacer una exposición, que eso siempre da mucho miedo, pero que es una forma muy importante de aprender a dialogar tanto con los padres como con los compañeros y alumnos, pues el hecho de enfrentarte en el futuro a los padres parece que siempre te da un poco de reparo, pero gracias a esto y a las técnicas que se deben de aprender, se mejora la conversación y el decirle la cosas a la gente porque vas a ser capaz de hacerlo perfectamente y sin ponerte de los nervios o que te digan lo que no les gusta y reconocer tus propios errores e intentar cambiarlo.
19. **Entrevistador:** ¿Se definieron estos de forma clara y concisa al inicio de la asignatura?
Entrevistado: Sí, la verdad que sí. Todos teníamos claro los criterios antes de comenzar con los contenidos propiamente dichos de cada asignatura.
Entrevistador: ¿Crees por ello que la calificación resulta más justa al tener los criterios predefinidos con anterioridad?
Entrevistado: Sí claro, pues les ayuda y les guía a tener claro el proceso de realización de todo el trabajo. Pienso además que las personas que trabajan con la evaluación formativa y compartida se han preparado mucho para poder hacerlo muy bien, pues implica mucho trabajo y, por tanto, mucha formación, por lo que está muy bien, pero como digo esto conlleva tanto compromiso para llevarlo a cabo y esto que es precio que quien lo aplica esté muy bien formado para ello. Por tanto, sí que resulta más justa porque el profesor sabe lo que va buscando y se lo plantea al alumno. Se conoce que es lo que vamos a trabajar y entonces este, que ya sabe lo que le van a pedir para alcanzar cada escalón, pues se siente más seguro, capaz de realizar todo y se esfuerza más. Además, como los porcentajes están marcados desde el principio al final si en algún momento te desorientas o crees que algo te cuesta más, enseguida te vas a volver a ubicar y a volver a situarte en el camino correcto.
20. **Entrevistador:** ¿Se consensuaron dichos criterios de evaluación entre profesorado y alumnos?
Entrevistado: Sí que se consensuaron, de hecho recuerdo que en “Didáctica de la Educación corporal” nos preguntaban si nos parecía bien que el examen valiese un 40% y había un debate, y es que había gente que el examen prefería que valiese más o menos, pues hay alumnos que tienen otros intereses, o que les cuesta más o menos el realizar un examen, y eso también te ayudaba a que te pusieras de acuerdo con tus compañeros porque cada uno presentaba sus preferencias y debíamos llegar a un acuerdo, establecer algo común y consensuado entre todos. De esta forma creo que el proceso es algo más equitativo, ya que algunos cedían y aprendían de ello. Yo recuerdo que este proceso no era algo muy complejo sino algo sencillo de llevar. Y además me gustaba que no sólo el examen tuviera un porcentaje, sino también el resto de cosas como mapas conceptuales (útiles para el aprendizaje), participaciones activas, búsqueda de información fuera del aula o de la universidad, etc.
21. **Entrevistador:** ¿Te parece motivador poder calificar tu trabajo? ¿Por qué?
Entrevistado: Me parece muy motivador porque por un lado ves si eres justo o no, y por otro, reflexionas sobre la importancia de serlo, de ser justo. Así que es motivador, pero a la vez podemos decir que es también formativo, pues te ves como alumno y profesor, como hemos comentado anteriormente y por eso lo veo muy positivo.
22. **Entrevistador:** Con la EFyC, ¿consideras que mejora el rendimiento académico?
Entrevistado: Totalmente. El problema es que en el colegio, no se te enseña a que trabajes sino que te mandan por ejemplo hacer un cuaderno, que lo mantengas limpio, con buena letra... y después no te lo califican, no se ve en la

nota reflejada el porcentaje de esa parte, o cosas de este estilo, por lo que no te evalúan de forma correcta, ya que no entiendes para que te lo piden si después no te lo van a tener en cuenta, o te dicen haz este trabajo pero luego la realidad es que o no te lo califican, o al menos no aparece en ningún sitio esa valoración. Al final, te ponen una nota pero la mayoría de veces no sabes si te lo han valorado o no. Con este método, hay mayor transparencia y cualquiera puede calcular la nota y se comprueba que cuanto mayor es esta con este método mayor es el aprendizaje del alumno, por lo que como ves, tu recompensa tiene resultado y así claro que te motiva y te dan ganas de trabajar y de esforzarte cada vez más, de aprender más y eso te ayuda a interiorizar lo que es la evaluación como tal.

23. **Entrevistador:** ¿Habías utilizado procesos de EF y/o EC durante tus prácticas como maestra en el Grado de Educación Infantil?

Entrevistado: Sí lo utilicé y también en el Trabajo Fin de Grado, con la evaluación de mi propia práctica y evaluación entre los compañeros correspondiente. Realicé mi prácticum en el centro: “CRA Los Llanos”, en Garcillán, y tenía varias edades juntas pero aprendí mucho porque tenía un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo y, entonces se notaba realmente la diferencia entre unos y otros, y eso era muy enriquecedor, por lo que además fue muy interesante. Mi trabajo era especialmente en el ámbito de la psicomotricidad, donde me preparaba sesiones para este nivel, teniendo que tener en cuenta las enormes diferencias.

Entrevistador: ¿Qué tipo de instrumentos/actividades habías llevado a cabo?

Entrevistado: Casi siempre lo que hacía para esta diversidad era partir de la misma actividad, pero adaptándola a las diferentes necesidades y características. La conclusión que saque era que con las actividades que eran más libres al final el alumnado aprendía bastante más que en aquella en la que estaba obligado a realizar una serie de cosas y por tanto, que eran dirigidas, pues no se sentía con total libertad. En cuanto a la evaluación compartida lo que hacía es que en cada una de las sesiones realizadas, cada una de las cuales contenía sus propios ítems y propósitos, le pedía a una maestra del centro (evaluador externo) que durante el desarrollo de la misma me observase y me calificara respecto a unos aspectos, sobre cómo me había visto, y también yo me evaluaba a mí misma para ver el modo en el que lo había llevado a cabo. La evaluación para los niños la realizaba como lo que observé a lo largo de la carrera, pidiéndoles un dibujo al finalizar las distintas sesiones para ver qué habían aprendido, y a modo de asamblea final para comprobar lo que les había gustado más, menos y lo que ni fu ni fa. Luego, estas impresiones las llevaba a mi diario de maestra en forma de registro con un cuestionario.

24. **Entrevistador:** ¿Crees que utilizarás en tu labor profesional este tipo de instrumentos sobre los sistemas de EF y/o EC para favorecer el aprendizaje de tus alumnos en su proceso de aprendizaje?

Entrevistado: Con toda seguridad, ya que me encanta. Creo que no se puede formar a alumnos con aprendizaje real si no utilizas la EFyC. Creo que este tipo de evaluación es más fácil y mucho más enriquecedor que el tradicional, con el que eres consciente de los frutos que das, porque tu cuando haces evaluación compartida lo que quieres es que el otro aprenda y en Infantil todo es nuevo y todo se aprende de cero. Si a un niño le dices que te repita algo no está aprendiendo y lo que hay que hacer en esta etapa es buscar métodos, más vivos, interactivos, más innovadores...de manera que a ellos les parezca mucho más atractivo, por ejemplo el método de proyectos, ya que sale de ellos mismos lo que quieren aprender y qué cosas tiene que buscar, hacen murales, mapas conceptuales y el aprendizaje es mucho más rico. Por ello, y aunque sé que esta forma requiere mucho trabajo, creo que es muy efectivo y en Infantil hay muchas posibilidades porque se pueden hacer tantas cosas... lo que pasa que solemos tender a creer que como el alumno es más pequeño, no es viable y que no es capaz de realizar muchas cosas de las planteadas, pero es que esto no es cierto ya que los niños muchas veces para el tema de la evaluación compartida por ejemplo hablan mucho más que los adultos y dan una información mucho más útil a sus iguales, y además con respecto a la ventaja de hacerlo a estas edades es que el alumno de universidad a lo mejor presenta una opinión más condicionada hacia el compañero por tema de relaciones sociales pero un niño eso no lo hace. Tú además puedes aprender mucho más de ellos y una cosa que a mí me ha llamado mucho la atención es saber que a través de un dibujo puedes saber un montón de cosas sobre ellos.

25. **Entrevistador:** Cómo estudiante antigua del grado de maestro de Educación Infantil, ¿te parece posible aplicar estos sistemas de EFyC en la etapa de Educación Infantil?

Entrevistado: Claramente sí. Los niños en esta etapa son como esponjas por lo que, si ellos ven que tú dialogas con ellos, ellos van a dialogar entre sí también y van a querer buscar preguntas y respuestas, es decir, los incentivas a que ya de por sí se interroguen y quieran saber, así ellos solos van a generar esa conducta y entonces ya ellos mismos van a querer preguntarte, preguntar a sus compañeros, hablar entre ellos, relacionarse... Además, el maestro debe de ser muy observador ya que no es sentarles en la asamblea y ver lo que te dicen sino ir más allá, que cuando estén hablando intentes escuchar sobre aquello de lo que están conversando, pues toda información puede ser de gran utilidad, qué tipo de intereses tienen, cuáles son sus inquietudes, si es adecuado plantear la tarea de otro modo, etc. Te cuento mi experiencia de una de las sesiones, era de baile y estaba segurísima de que les iba a encantar porque tal y como lo había planteado me resultaba muy motivador, pero la realidad fue que resultó bien. Lo realicé después del recreo, y ellos estaban tan cansados de jugar en el patio que fue un auténtico desastre, por lo que esto me hizo también aprender que siempre hay que estar preparado para cambiar una actividad por otra, si esta no reúne las

condiciones esperadas, y no cerrarse solo a una opción. Realmente esto es interesante ya que los niños un día pueden estar de una forma, y al día siguiente de otra, o incluso en el mismo día existen momentos más álgidos donde podremos desarrollar un tipo de actividad más movida o que requiera de mayor concentración y más tarde, realizar otra que implique cierto descanso o una mejor carga cognitiva. También estamos acostumbrados a que los niños en Educación Infantil sólo pinten por ejemplo, o pongan una pegatina, o piquen..., quedando estas prácticas muy pobres, donde solo uno de nuestros sentidos se desarrolla, pero ¿no sería más motivador el hacer que todos los sentidos o gran parte de ellos se pusieran en función al realizar cierta actividad?, necesitamos dinámicas en las que no únicamente vean, sino donde también toquen, huelan, sientan, prueben, manipulen...y es que así serán capaces de interiorizar antes las cosas, por lo que no siempre hay que estar en clase sentaditos y en silencio, pues ellos aprenden más moviéndose, investigando, descubriendo, para que de esta forma puedan conocer las cosas e interiorizarlas mucho más rápido. En cuanto a las herramientas es verdad que no nos han enseñado mucho estas, aquellas que poder usar para los aplicar en la EFyC, pero sí que es cierto que durante la carrera muchas veces eres tú mismo quien te tienes que preguntar cómo aplicarías cierta actividad con los niños en un aula, es decir, te hacen pensar como maestro y ver qué harías realmente, y se van realizando bastantes sesiones en clase donde se llevaba este tipo de evaluación, por lo que ahí te están enseñando a cómo realizar la misma, y cuando lo aplicas ves que el diálogo es muy importante, la interacción con los compañeros también, si hablan o no si les gusta o no les gusta... Cuando yo estuve trabajando en una guardería, los niños me recibían con una alegría enorme porque iba y les sacaba al patio a jugar y no estaban sentados todo el rato, ya que esto a un niño no se lo puedes exigir, pues su propio cuerpo le pide movimiento, son sus instintos motrices, que puedes trabajar por ejemplo con un baile, unos saltos..., pero el hacer que cambien de tarea y pasen a algo distinto de repente les facilita el aprendizaje, hay que sacarles de la rutina convencional para que no se saturen.

Entrevistador: ¡Qué interesante! Pues con esto he terminado la roda de preguntas, muchas gracias por tu tiempo.

Entrevistado: Encantada de colaborar.

ANEXO III: MODELO DE INFORME DE BUENAS PRÁCTICAS UTILIZADO POR LA REFYCES DURANTE LOS CURSOS DEL ESTUDIO LLEVADOS A CABO.

DATOS PERSONALES

PROFESOR/A:		
Titulación académica:		
Categoría profesional:		
Años de experiencia docente universitaria:		
Tiempo completo:	Tiempo Parcial:	Horas:
Edad:	Sexo:	

CONTEXTO DE APLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.- APLICACIÓN EXPERIMENTAL EN LA PRÁCTICA			
1.1.- TÍTULO UNIVERSITARIO:			
FACULTAD/ESCUELA:		UNIVERSIDAD:	
1.2.- ASIGNATURA EN LAS QUE SE HA PUESTO EN PRÁCTICA	<ul style="list-style-type: none"> Asignatura... 		
Tipo de asignatura		Créditos totales de docencia de la asignatura y tipología	
Troncal <input type="checkbox"/> Obligatoria <input type="checkbox"/> Optativa <input type="checkbox"/>	Anual <input type="checkbox"/> Cuatrimestral/Semestral <input type="checkbox"/>	Créditos Totales <input type="checkbox"/> Créditos presenciales ____ • Gran grupo ____ • Grupos reducidos ____ • Grupos de prácticas ____ Créditos no presenciales ____	
Años que se ha impartido la asignatura:			
¿Se comparte la asignatura con más profesores?		Sí <input type="checkbox"/> ¿Con cuántos profesores? ____ No <input type="checkbox"/>	
Nº total de alumno/as/as	Nº de alumnado en gran grupo	Nº de alumnado de cada grupo reducido	Nº de alumnado en cada grupo de clases prácticas
Otros datos de interés	-Nº de grupos reducidos: -Otros datos:		-Nº de grupos de prácticas:

EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

MOTIVO DE LA EXPERIENCIA

Describir las razones y circunstancias que han determinado la decisión de poner en práctica esta actividad y las experiencias previas que hayan determinado llegar hasta este momento. Destacar, si es posible, las diferencias con propuestas previas. Debemos intentad ser sintéticos y claros (entre media cara y una).

ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

Resumen de los sistemas de evaluación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

Este cuadro pretende resumir el doble o triple sistema de evaluación y calificación en la asignatura a poder elegir por el alumnado.

Sistema	A-Continua	B.- Mixta	C-Final
Alumno/as matriculados			
Nº alumno/as por opción			
Evaluación inicial o diagnóstica			
Requisitos			
Actividades de aprendizaje			

Resumen de las actividades de evaluación y calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

En este apartado identificaremos las actividades e instrumentos de evaluación y calificación con los porcentajes referentes a cada uno de éstos últimos.

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1-		
2-		
3-		
4-		
5-		

ASPECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Actividad de aprendizaje y evaluación

En este apartado se pretende describir de **forma detallada** la actividad de aprendizaje de “buena práctica” que se ha elegido para el informe del año y en el que se puedan reconocer las características más importantes de la misma respecto a los procesos formativos con consecuencias en la evaluación.

Nombre de la actividad de aprendizaje elegida (“Buena práctica”):
DESCRIPCIÓN:

Instrumento/s de evaluación (y de calificación si se utiliza con fin sumativo):

La actividad de aprendizaje requiere de uno o varios instrumentos que permitan valorar el proceso o los resultados. En este apartado se debe describir y añadirlos en los anexos. Identificar los criterios de evaluación/valoración y en su caso de calificación.

Nº	Instrumento
1	
2	
3	
4	
5	

Requisitos mínimos establecidos por el profesor

Si fuese el caso, se deben describir las condiciones o requisitos previos que el alumno/a debe cumplir para que la actividad de aprendizaje sea valorada y/o calificada. No nos referimos al hecho de poder cursar la asignatura (serían condiciones de matriculación) sino a las que el profesor establece para poder comenzar el proceso de evaluación. Por ejemplo, condiciones de tipo ortográfico, de extensión máxima de páginas, de referencias bibliográficas,... Que condicionan la posibilidad de iniciar la valoración.

PROTOCOLO O CUESTIONES A TENER EN CUENTA PARA QUE SU APLICACIÓN SEA EFICAZ

Identificar todas aquellas cuestiones que se considere que un futuro profesor, que quiera poner en práctica esta experiencia, deba saber para poder desarrollarla con éxito. Por ejemplo, importancia del número de estudiantes en clase, experiencias previas de los estudiantes, si están familiarizados con este tipo de experiencias...

--

POSIBLES ELEMENTOS TRANSFERIBLES A OTRAS EXPERIENCIAS

Si es pertinente, en este apartado pretendemos identificar aquellas cuestiones que consideramos interesantes para transferir a otras propuestas. Por ejemplo: Mostrar evidencias desarrolladas en experiencias pasadas; el haber concretado una tutoría previa antes de presentar la actividad definitiva; realizar un informe final que recoja las propuestas de mejora comentadas tras la exposición de la actividad...

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Destinada a recoger y analizar evidencias sobre el proceso seguido y los resultados obtenidos

IDENTIFICACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LA EXPERIENCIA

Indica si la experiencia posee alguna de estas características y explica por qué.

(a) innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	<i>Si</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/>	Porque...
(b) efectiva , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	<i>Si</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/>	Porque...
(c) sostenible , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	<i>Si</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/>	Porque...
(d) replicable , cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	<i>Si</i> <input type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/>	Porque...

Quizás sería interesante, además de la perspectiva del profesor, analizar una perspectiva vista por el punto de vista del alumno/a.

VALORACIÓN DEL PROCESO

Aquí el docente puede hacer una valoración global, señalar los aspectos que podrían mejorarse de cara al futuro y, tal vez, identificar otro u otros problemas que podrían dar pie a una nueva Buena Práctica en años posteriores.

Quizás se puedan organizar en estos apartados que ya conocemos de otros años, uno sobre el compromiso de cambio... Pero sólo en relación a la experiencia de "buena práctica".

Además, sería interesante la perspectiva del alumno/a.

Principales ventajas encontradas

Problemas encontrados y posibles soluciones

Propósitos de cambio para el próximo curso

Cuestiones preguntadas al alumnado sobre la experiencia

Además, se podría recoger la opinión del alumnado, respecto a esta experiencia en particular, pidiendo que valoren los siguientes aspectos. Esta tabla se ha incluido en el nuevo cuestionario anónimo para el alumnado. Por tanto, igual que otros años, se trataría de poner una X en el nivel de la escala likert que mayor porcentaje de respuestas haya tenido. Solo en el caso de que dos niveles tengan un porcentaje muy similar se puede poner la x en los dos niveles. Si se quiere se puede añadir la distribución de porcentajes.

¿Considera útil lo aprendido con esta experiencia?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
¿Qué es lo más útil que ha aprendido?	¿Por qué?				
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas
En caso de ser compartida, ¿cómo ha sido su desarrollo para ti y para tus compañeros/as?	1.- Muy insuficientes	2.- Insuficientes	3.- Suficientes	4.- Buenas	5.-Muy Buenas

ASPECTOS RELACIONADOS CON EL CUESTIONARIO Y EN RELACIÓN A LA ASIGNATURA A NIVEL GENERAL

Lo que a continuación se recogen son los aspectos que en la asamblea de la Red de Segovia (2013) se consideraron necesarios para continuar recopilando información relevante de tipo cuantitativo. Estos datos tienen que recogerse pasando el nuevo cuestionario, o bien el cuestionario anónimo de evaluación del alumnado, ya validado y usado en años anteriores. Trasladar los resultados del cuestionario del alumnado, marcando con una “X” la alternativa que haya tenido un nº de respuestas más alto en cada ítem. (Excepcionalmente, y sólo en caso de que 2 niveles tengan un nº de respuestas muy similar, se podría marcar los dos; por ejemplo, un 48% en algo y un 47% en bastante. En ese caso, la X en las dos casillas. Pero normalmente, poner la X en la casilla que tenga el % más claramente elevado).

VENTAJAS QUE SE RECONOCEN EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO

Aspectos que se consideran por parte del ALUMNADO	Poner una “X” en el nivel con un porcentaje más alto en cada ítem.					Comentarios a propósito de los resultados de las respuestas del alumnado (opcional, no es obligatorio)
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes						
02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación						
03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario						
04. El estudiante realiza un aprendizaje activo						
05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa						
06. El alumno/a está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador						
07. La calificación es más justa						
08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno/a)						
09. Permite aprendizajes funcionales						
10. Genera aprendizajes significativos						
11. Se aprende mucho más						
12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos						
13. Hay interrelación entre teoría y práctica						
14. Evalúa todos los aspectos posibles (en referencia al saber, saber hacer y saber estar y ser))						
15. Hay retroalimentación en documentos y actividades						
16. Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades						
17. Se da un seguimiento más individualizado						
18. Requiere más responsabilidad						

Aspectos que se consideran por parte del PROFESORADO	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Comentarios del profesor
-Satisfacción del profesor con el sistema de evaluación utilizado						

INCONVENIENTES QUE SE RECONOCEN EN EL SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO

Igual, pero sobre los ítems de inconvenientes.. Trasladar los resultados del cuestionario del alumnado, marcando con una "X" la alternativa que haya tenido un nº de respuestas más alto en cada ítem. (Excepcionalmente, y sólo en caso de que 2 niveles tengan un nº de respuestas muy muy similar, se podría marcar los dos; por ejemplo, un 48% en algo y un 47% en bastante. En ese caso, la X en las dos casillas. Pero normalmente, poner la X en la casilla que tenga el % más claramente elevado).

Aspectos que se consideran por parte del alumnado	Poner una "X" en el nivel con un porcentaje más alto en cada ítem.					Comentarios a propósito de los resultados de las respuestas del alumnado
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
01. Exige una asistencia obligatoria y activa						
02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito						
03. Exige continuidad						
04. Hay que comprenderlo previamente						
05. Exige un mayor esfuerzo						
06. Existe dificultad para trabajar en grupo						
07. Se puede acumular mucho trabajo al final						
08. Existe una desproporción trabajo/créditos						
09. El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro						
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar						
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación						
12. Las correcciones han sido poco claras						
13. La valoración del trabajo es subjetiva						
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)						
Aspectos que se consideran por parte del PROFESORADO	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Comentarios del profesor
-Supone una carga de trabajo excesiva para el profesor						
El alumnado presenta fuertes resistencias frente al sistema de evaluación continua y formativa						

RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados globales encontrados en este grupo son los siguientes:

Distribución del número y porcentaje de alumnos/as según la calificación

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Matricula Honor		
Sobresaliente		
Notable		
Aprobado		
Suspenso		
No presentado		
Totales		

Número de alumnos/as que optan a cada vía

En porcentajes. Es importante que coincida con los subtotales de la siguiente tabla.

Procesual y formativa	Mixta	Examen

Rendimiento académico entre las distintas vías (en porcentajes. Importante: comprobar que coincidan las puntuaciones con los subtotales y el total)

VÍAS	N P	Suspens o	Aprobado	Notabl e	Sobresalient e	Mat. Honor	Totales/ vías
Continua							
Mixta							
Examen							
Totales por calificaciones							

CARGA DE TRABAJO PARA ALUMNADO Y PROFESORADO

Asignatura (si hay más de una asignatura, utilizar una nueva fila)	Nº de alumnos/as	número de grupos	horas lectivas a la semana	Horas de tutorías semanales

Carga de trabajo para el profesorado (en horas mensuales)

	ASIGNATURAS DE UN ÚNICO CUATRIMESTRE						SOLO EN EL CASO DE SER ANUAL (hablarlo con Víctor)				
	previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Total es	5º mes	6º mes	7º mes	8º mes	Subtotales 2º cuatrimestre
PC = preparación de clases											
CD = corrección de documentos											
MW = mantenimiento de web + e-mail con alumnado											
subtotales											

Carga de trabajo para el alumnado

Nota.- La recogida de datos se ha de realizar a través de un cuestionario sobre documentos elaborados y actividades de aprendizaje realizadas. Importante realizarlo de forma sistemática, todas las semanas, o bien en cada documento entregado, de forma que pueda hacerse una recopilación final fiable.

Resumen del recuento de horas por meses y actividades de las tareas encomendadas al alumnado

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1er mes	2º mes	3º mes	4º mes	TOTALES PARCIALES
Lecturas y reseñas.					
Preparación y/o informes de sesiones prácticas.					
Trabajos e informes de temas.					
Revisión y reconducción de los trabajos (grupal y en tutoría).					
Estudiar para el examen					
Subtotales por meses					

Carga media de trabajo autónomo para el alumnado a lo largo del cuatrimestre, aparte de las horas lectivas	Carga del alumno-a que menos y que más ha hecho en el grupo (en	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspensión	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Matrícula Honor

	horas)					
X - horas	valor mínimo – valor máximo					

CONCLUSIONES

ANEXOS

Incluir todo lo que se considere adecuado, sobre todo los instrumentos concretos utilizados.

ANEXO IV. MODELO DE CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA POR PARTE DEL ALUMNADO HASTA 2014

CUESTIONARIO SOBRE METODOLOGÍAS Y EVALUACIÓN¹

Con el fin de estudiar la metodología y la evaluación utilizadas en la asignatura, te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración

Estudios ya cursados

Bachiller Formación profesional Diplomatura Licenciatura Otros

Sexo Hombre Mujer Edad Veces que te has matriculado en la asignatura

Porcentaje aproximado de clases de la asignatura a las que has asistido

No he asistido a las clases Menos del 25% Entre 25 y 50% Entre 50 y 75% Entre 75 y 90% Más del 90%

1.- ¿Se ha negociado el programa de la asignatura al comienzo del curso?

No/Nada Poco Algo Bastante Mucho Ns/Nc*

*No sabe/No contesta

2.- ¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?

No/Nada Poco Algo Bastante Mucho Ns/Nc

3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?

No/Nada Poco Algo Bastante Mucho Ns/Nc

4.- ¿Cuántose han utilizado a lo largo de la asignatura las siguientes metodologías y estrategias?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
01. Proyectos tutelados	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Seminario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Estudio de casos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Aprendizaje basado en problemas / resolución de problemas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Aprendizaje colaborativo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Lección magistral	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07. Tertulias dialógicas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08. Debates	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09. Consultar bibliografía	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10. Observación de prácticas docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11. Mesas redondas	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

5.- ¿Cuánto has empleado en la asignatura los siguientes instrumentos?

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
01. Cuadernos de campo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. Diario o fichas de sesiones	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03. Recensiones de artículos o libros	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. Informes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05. Plataformas virtuales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06. Cuaderno o similar para la toma de apuntes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

6.- Indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
01. Se ha favorecido un clima de clase positivo	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
02. Se ha permitido preguntar dudas en las clases	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
03. Las tutorías se han utilizado para resolver dudas sobre el desarrollo de la asignatura	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
04. Se han utilizado medios audiovisuales para el desarrollo de las clases (transparencias, presentaciones, vídeos, etc.)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
05. La asignatura se han acompañado de prácticas que ayudaban a entender mejor la posterior labor profesional	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc
06. Se han utilizado estrategias metodológicas variadas	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/Nc

¹ Cuestionario de la Red de Evaluación Formativa.

01. En las clases se han utilizado exposiciones orales para las explicaciones y se tomaban apuntes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
--	-------	-------	---------	-----------	--------	------

7.- Con respecto al sistema de evaluación en general, indica las veces que se han cumplido las siguientes afirmaciones durante la asignatura:

01. Se realizaban procesos de evaluación continua (evaluaciones de actividades y/o documentos durante el desarrollo de la asignatura)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
02. Se utilizaban procesos de evaluación formativa (el profesor corregía las actividades y/o documentos, informando sobre cómo mejorar y corregir los errores)	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
03. Las observaciones realizadas sobre los trabajos y/o actividades demandadas, podía derivar en su repetición para mejorarlos	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
04. Se utilizaba un portafolios o carpeta individual para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
05. Se utilizaba un portafolios grupal o carpeta colaborativa para entregar materiales	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
06. Se explicaban previamente los criterios de calidad de las diferentes actividades, trabajos o exámenes	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N
07. Han existido similitudes con los sistemas de evaluación de otras asignaturas de este mismo centro	Nunca	Pocas	Algunas	Bastantes	Muchas	Ns/N

8.- Con relación al tipo de examen, indica si en la asignatura se utiliza:

01. Examen oral	Si	No	Ns/Nc
02. Examen escrito de desarrollo (con preguntas largas, desarrollo de un tema, etc.)	Si	No	Ns/Nc
03. Examen con preguntas cortas	Si	No	Ns/Nc
04. Examen tipo test	Si	No	Ns/Nc
05. Examen práctico (resolución de problemas, planteamiento de actividades, etc.)	Si	No	Ns/Nc
06. No hay examen	Si	No	Ns/Nc

9.- Con relación a la calificación de la asignatura, indica si:

01. La calificación proviene únicamente del examen final	Si	No	Ns/Nc
02. La calificación final proviene del examen final y algún trabajo individual	Si	No	Ns/Nc
03. La calificación proviene del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.)	Si	No	Ns/Nc
04. La calificación final es la suma de las notas de los exámenes parciales realizados	Si	No	Ns/Nc
05. La calificación se obtiene sin exámenes	Si	No	Ns/Nc
06. El sistema y los criterios de calificación se explican al principio de la asignatura y son conocidos	Si	No	Ns/Nc
07. La calificación que pone el profesor está justificada	Si	No	Ns/Nc
08. A pesar de realizar diferentes trabajos teórico-prácticos, el examen tenía un peso definitivo en la nota final (si no se superaba el examen no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc
09. Han existido trabajos teórico-prácticos (no exámenes) que han tenido un peso definitivo en la nota final (si no se superaban no se superaba la asignatura)	Si	No	Ns/Nc

10.- Con respecto a la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación de la asignatura, indica si:

01. Los alumnos realizan una valoración de su propio trabajo (autoevaluación)	Si	No	Ns/Nc
02. Los alumnos evalúan los trabajos de sus compañeros (coevaluación)	Si	No	Ns/Nc
03. La calificación final es consensuada entre el profesor y el alumno (calificación dialogada)	Si	No	Ns/Nc
04. Los propios alumnos emitían una calificación de manera justificada (autocalificación)	Si	No	Ns/Nc

11.- ¿En qué medida crees que la asignatura desarrolla las siguientes competencias profesionales?

01. Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N
02. Gestionar la progresión de los aprendizajes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N
03. Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N
04. Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N
05. Trabajar en equipo con otros docentes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N
06. Participar en la gestión del centro escolar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/N

01. Informar e implicar a las familias	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
02. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
03. Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
04. Establecer procesos de evaluación formativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ

12.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:

01. Ofrece alternativas a todos los estudiantes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
02. Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
03. Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
04. El estudiante realiza un aprendizaje activo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
05. Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
06. El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
07. La calificación es más justa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
08. Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
09. Permite aprendizajes funcionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
10. Genera aprendizajes significativos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
11. Se aprende mucho más	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
12. Mejora la calidad de los trabajos exigidos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
13. Hay interrelación entre teoría y práctica	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
14. Evalúa todos los aspectos posibles	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
15. Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
16. Se da un seguimiento más individualizado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
17. Requiere más responsabilidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ

13.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:

01. Exige una asistencia obligatoria y activa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
02. Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
03. Exige continuidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
04. Hay que comprenderlo previamente	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
05. Exige un mayor esfuerzo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
06. Existe dificultad para trabajar en grupo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
07. Se puede acumular mucho trabajo al final	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
08. Existe una desproporción trabajo/créditos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
09. El proceso es más complejo y, a veces, poco claro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
10. Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre qué hay que realizar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
11. Es injusto frente a otros procesos de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
12. Las correcciones han sido poco claras	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
13. La valoración del trabajo es subjetiva	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ
14. Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/ñ

14.- Señala la satisfacción global en relación con la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

15.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

16.- ¿Cuál es el grado de dificultad de la asignatura?

Nada difícil	Poco difícil	Medianamente difícil	Bastante difícil	Muy difícil	Ns/Nc
--------------	--------------	----------------------	------------------	-------------	-------

17.- En relación con la experiencia de ... :

01. ¿Consideras útil lo aprendido con esta experiencia?	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02. ¿Qué es lo más útil que ha aprendido?	¿Por qué?					
-						
-						
-						
...						
03. ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04. ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

**¿Quieres realizar alguna observación o comentario en relación a la asignatura o a este cuestionario?
 (puedes utilizar el espacio que creas conveniente)**

-GRACIAS POR TU COLABORACIÓN -

ANEXO V. MODELO DE CUESTIONARIO ANÓNIMO PARA LA EVALUACIÓN FINAL DE LA ASIGNATURA POR PARTE DEL ALUMNADO A PARTIR DE 2014.

CUESTIONARIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE "BUENA PRÁCTICA" Y SU EVALUACIÓN¹

Con el fin de estudiar esta experiencia de "buena práctica" y la evaluación utilizadas en la misma, te pedimos que respondas con sinceridad a las siguientes preguntas.

El cuestionario es ANÓNIMO, garantizando su CONFIDENCIALIDAD. Gracias por tu colaboración

Sexo Hombre Mujer Edad Veces que te has matriculado en la asignatura

¿Has realizado alguna vez esta experiencia en otra asignatura? Si/No

1.- ¿Se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso?

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc*
---------	------	------	----------	-------	--------

*No sabe/No contesta

2.- ¿Crees que esta experiencia te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

3.- ¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

4.- ¿Considera útil lo aprendido con esta experiencia?

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

5.- ¿Qué es lo más útil que has aprendido? Que es una experiencia...

(5.1) *innovadora*, porque desarrollar soluciones nuevas o creativas

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

(5.2) *efectiva*, porque demuestra un impacto positivo y tangible de mejora

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

(5.3) *sostenible*, porque se mantiene en el tiempo y puede producir efectos duraderos

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

(5.4) *replicable*, porque es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos

No/Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
---------	------	------	----------	-------	-------

6.- ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por el docente?

Muy insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bastante	Mucho	Ns/Nc
------------------	--------------	------------	----------	-------	-------

7.- ¿Cómo valoras las ayudas recibidas por los compañeros?

Muy insuficiente	Insuficiente	Suficiente	Bastante	Mucho	Ns/Nc
------------------	--------------	------------	----------	-------	-------

8.- Señala la satisfacción global en relación con la experiencia

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

9.- Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la experiencia

Nada satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Medianamente satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Muy satisfecho/a	Ns/Nc
-------------------	-------------------	---------------------------	-----------------------	------------------	-------

10.- ¿Cuál es el grado de dificultad de la experiencia?

Nada difícil	Poco difícil	Medianamente difícil	Bastante difícil	Muy difícil	Ns/Nc
--------------	--------------	----------------------	------------------	-------------	-------

¿Quieres realizar alguna observación o comentario en relación a la experiencia o a este cuestionario? (puedes utilizar el espacio que creas conveniente tanto aquí como en el reverso del folio)

¹ Cuestionario de la Red de Evaluación Formativa.

CUESTIONARIO SOBRE LA ASIGNATURA DE FORMA GLOBAL

11.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:

01-Ofrece alternativas a todos los estudiantes	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02-Hay un contrato previo, negociado y consensado del sistema de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03-Está centrado en el proceso, importancia del trabajo diario	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04-El estudiante realiza un aprendizaje activo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05-Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06-El alumno está más motivado, el proceso de aprendizaje es más motivador	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07-La calificación es más justa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08-Mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09-Permite aprendizajes funcionales	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10-Permite aprendizajes significativos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11-Se aprende mucho más	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
12-Mejora la calidad de los trabajos exigidos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
13-Hay interrelación entre teoría y práctica	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
14-Evalúa todos los aspectos posibles (saber, saber hacer, saber estar o ser)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
15-Hay retroalimentación en documentos y actividades	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
16-Hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
17-Se da un seguimiento más individualizado	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
18-Requiere más responsabilidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

12.- Señala si estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relativas al sistema de evaluación de la asignatura:

01-Exige una asistencia obligatoria y activa	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
02-Tiene una dinámica de trabajo poco conocida, falta de hábito	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
03-Exige continuidad	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
04-Hay que comprenderlo previamente	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
05-Exige un mayor esfuerzo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
06-Existe dificultad para trabajar en grupo	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
07-Se puede acumular mucho trabajo al final	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
08-Existe una desproporción trabajo/créditos	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
09-El proceso de calificación es más complejo y, a veces, poco claro	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
10-Genera inseguridad e incertidumbre, dudas sobre que hay que realizar	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
11-Es injusto frente a otros procesos de evaluación	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
12-Las correcciones han sido poco claras	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
13-La valoración del trabajo es subjetiva	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc
14-Exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Ns/Nc

Algún otro aspecto que quieras señalar: