

# EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA:

Transferencia de conocimiento entre  
Universidad y Escuela



Cristina Pascual-Arias  
Miriam Sonlleva Velasco  
Víctor M. López-Pastor  
(Coordinadores)



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid



# **EVALUACIÓN**

## **FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Transferencia de conocimiento entre  
Universidad y Escuela



CRISTINA PASCUAL-ARIAS  
MIRIAM SONLLEVA VELASCO  
VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR

---

(Coordinadores)

# EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Transferencia de conocimiento entre  
Universidad y Escuela



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid

#### INFORMACIÓN SOBRE LA EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS SELECCIONADOS EN ESTA OBRA COLECTIVA

Todos los capítulos y experiencias que se presentan en este libro han sido revisados por el método de "doble ciego"; esto es, han sido evaluados como mínimo por dos académicos expertos en la temática de la EFyC en educación, y todas las revisiones se han hecho de forma anónima, de forma que ni los revisores conocían la identidad de los autores del trabajo ni los autores sabían la identidad de las personas que han realizado la revisión. En algunas ocasiones un trabajo lo han tenido que revisar tres o cuatro personas, si no había acuerdo entre los dos revisores iniciales.



Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial – Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd)

Cristina Pascual-Arias, Miriam Sonllewa Velasco, Víctor M. López-Pastor,  
VALLADOLID, 2023

ISBN: 978-84-09-54791-3

Diseño: Ediciones Universidad de Valladolid

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	9
1. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA UNIDAD DIDÁCTICA “SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD” .....	15
2. PROFE... ¿QUÉ ES EVALUACIÓN? .....	23
3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN APRENDIZAJE CONSTANTE .....	29
4. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA.....	41
5. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN AULAS INTERNIVELARES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA: RESULTADOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA .....	51
6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO .....	59
7. LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO SOBRE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES.....	67
8. PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA UTILIZANDO LA CLASE INVERTIDA COMO MÉTODO PEDAGÓGICO .....	77
9. OBSERVATORIO DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES: ISEF-UDELAR.....	85
10. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO FIN DE GRADO .....	99
11. LA CREACIÓN DE ESCENARIOS DE JUEGO CORPORAL Y EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	105
12. APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS DESDE LA PERSPECTIVA DE OBSERVADORES PARTICIPANTES EN EL PROCESO .....	117
13. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA MEDIANTE ENTORNOS VIRTUALES .....	127
14. LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA .....	139
15. EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MÁSTER DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA ASIGNATURA FUENTES DOCUMENTALES.....	147
16. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA FORMADORA Y TRANSFORMADORA: UNA EXPERIENCIA DE INDUCCIÓN .....	155

17. MOBILE LEARNING Y EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA .....	165
18. CREACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA PARA TRABAJOS FIN DE MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO .....	175
19. IMPLICANDO AL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE DE LA CONDICIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA.....	183
20. CONSTRUYENDO PUENTES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN VERTICAL ENTRE DOS ASIGNATURAS DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE .....	193
21. EL MENSAJE DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA MIRADA A LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS .....	199
22. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL.....	207
23. SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE .....	231
24. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	245
25. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL DOCENTE.....	259
26. RELACIÓN ENTRE EL SENTIDO DE EFICACIA PERCIBIDO POR EL PROFESORADO Y LA IMPLICACIÓN DE DIFERENTES AGENTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	265
27. COMPARACIÓN DE LOS EFECTOS DE RÚBRICAS Y GUIONES DE AUTOEVALUACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ESTADÍSTICOS.....	273
28. EVALUACIÓN ENTRE PARES ANÓNIMA Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES .....	283
29. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO CHILENO .....	289
30. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA RECOLECTAR PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA EN CLASES DE MATEMÁTICAS .....	295
31. EVALUACIÓN Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO .....	307
32. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS: TUTORÍAS COLECTIVAS Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	317



# INTRODUCCIÓN

---

CRISTINA PASCUAL-ARIAS<sup>1</sup>  
MIRIAM SONLLEVA VELASCO<sup>1</sup>  
VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR<sup>1</sup>

Este libro es testimonio de diferentes experiencias e investigaciones sobre Evaluación Formativa y Compartida.

La propuesta denominada “Evaluación Formativa y Compartida” (EFyC) lleva ya tres décadas demostrando que puede generar sistemas de evaluación muy útiles y adecuados a la hora de mejorar los procesos de aprendizaje del alumnado y el desarrollo profesional docente.

En esta introducción vamos a explicar las ideas básicas sobre la EFyC. Para profundizar en ellas aconsejamos consultar alguno de los manuales más actuales sobre este modelo de evaluación (López-Pastor, 2009; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pascual, López-Pastor y Sonllewa, 2022).

Nuestra propuesta une y relaciona dos conceptos: “Evaluación Formativa” y “Evaluación Compartida”. El concepto “Evaluación Formativa” se refiere a cualquier procedimiento de evaluación cuyo objetivo principal sea mejorar el aprendizaje del alumnado y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por tanto, la finalidad principal de este modelo de evaluación no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita comprender mejor su proceso de aprendizaje, para poder ayudarle a mejorar dicho proceso. Además, debe servir también para que los profesores aprendamos a hacer nuestro trabajo cada vez mejor, generando procesos de desarrollo profesional.

El concepto de “Evaluación Compartida” hace referencia a la importancia de complementar los procesos de evaluación formativa con procesos de participación del alumnado en la evaluación, a través de diferentes técnicas: la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida o dialógica. Por tanto, el concepto “Evaluación Compartida” hace referencia a los 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 en el aula. Este tipo de diálogos pueden ser individuales o grupales y suelen estar basados en procesos previos de autoevaluación o evaluación entre iguales.

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

De esta forma, el modelo de EFyC busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos: (a) mejorar de forma progresiva los procesos de aprendizaje y la calidad de las producciones del alumnado; (b) perfeccionar la práctica docente; y, (c) reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, tanto durante el propio desarrollo de la asignatura como tras la finalización del mismo.

El libro que presentamos aporta en su conjunto un material de gran valor para conocer experiencias e investigaciones reales sobre EFyC desarrolladas en el contexto educativo español y latinoamericano. Si bien en ambos contextos la literatura científica que se ha publicado sobre esta temática en los últimos años es abundante a nivel teórico, no lo es tanto a la hora de conocer experiencias prácticas realizadas en los distintos niveles educativos, especialmente en aquellos que se alejan de la educación universitaria.

A lo largo de los capítulos de este libro veremos como la Evaluación Formativa y Compartida permite mejorar los procesos de enseñanza/ aprendizaje en las aulas de todos los niveles educativos, impulsa el compromiso de los estudiantes, fomentado la autorregulación del aprendizaje y sirve a los docentes para tomar decisiones informadas, con el fin de adaptar sus prácticas pedagógicas de manera continua a las necesidades específicas de los estudiantes.

Todos los capítulos y experiencias que se presentan en este libro han sido revisados por el método de “doble ciego”; esto es, han sido evaluados como mínimo por dos académicos expertos en la temática de la EFyC en educación, y todas las revisiones se han hecho de forma anónima, de forma que ni los revisores conocían la identidad de los autores del trabajo ni los autores sabían la identidad de las personas que han realizado la revisión. En algunas ocasiones un trabajo lo han tenido que revisar tres o cuatro personas, si no había acuerdo entre los dos revisores iniciales.

Los capítulos de este libro están divididos en tres grandes bloques:

(1) El primero está compuesto por cinco experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en educación obligatoria, es decir experiencias en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria.

(2) El segundo bloque está formado por dieciocho experiencias en educación universitaria.

(3) El tercer y último bloque está compuesto por nueve investigaciones sobre la práctica de Evaluación Formativa y Compartida en diferentes etapas educativas.

La finalidad de esta propuesta es ofrecer al lector un material práctico que invita a reflexionar sobre las ventajas del uso de esta modalidad de evaluación en los centros educativos, evidenciando que la EFyC es mucho más que una forma de evaluar y convierte esta tarea en un compromiso de aprendizaje para el alumnado y el profesorado.

**BIBLIOGRAFÍA**

- López Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. (e-book, gratuito). En: <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pascual Arias, C.; López-Pastor V. M. y Sonlleve Velasco, M. (coords.) (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.



## **Bloque I**

### **Experiencias de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Obligatoria**



# 1. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA UNIDAD DIDÁCTICA “SENSIBILIZACIÓN HACIA LA DISCAPACIDAD”

## FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN THE DIDACTIC UNIT “SENSITIVITY TOWARDS DISABILITY”

---

JESÚS GALÁN GARCÍA<sup>1</sup>  
CRISTINA ORDIERES MARTÍNEZ<sup>2</sup>

“Todos iguales, todos diferentes” era el lema de la UNESCO (2001). La gran diversidad funcional a la que nos enfrentamos en las clases de Educación Física en nuestro día a día, hace que tengamos que buscar y elaborar herramientas que sirvan para dar una respuesta a todo el alumnado, favoreciendo la inclusión de todos. Reflejado en nuestro currículo educativo (RD/217/2022) a través del DUA (Diseño Universal del Aprendizaje), cuyo objetivo es que todos los alumnos tengan la misma oportunidad de éxito.

Se plantea un sistema de evaluación y calificación a la ya diseñada unidad didáctica “sensibilización hacia la discapacidad” cuyo eje fundamental reside en la implementación e hibridación de dos modelos pedagógicos: Estilo Actitudinal y Aprendizaje Cooperativo (Fernández-Río et al., 2018; Pérez-Pueyo et al., 2021) y un proceso de evaluación formativa y compartida, que van a garantizar una experiencia de aprendizaje positiva y significativa, trabajando todas las capacidades.

### 1. INTRODUCCIÓN

Una de las dificultades como docentes a la que nos enfrentamos en esta Unidad Didáctica (UD) es conseguir que el alumnado se ponga en el lugar de las personas que presentan diversidad funcional, siendo un reto para el profesorado.

La utilización de los modelos pedagógicos emergentes y globales (Pérez-Pueyo, et al., 2021), favorecen el desarrollo de situaciones motrices, su autorregulación emocional y el control de la interacción social durante el desarrollo de las mismas. Estos modelos, junto con la evaluación formativa, la cual es denominada por algunos autores como una metodología y no tanto como una evaluación (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017) buscan el desarrollo de actitudes

---

<sup>1</sup> IES Adaja, Arévalo (Ávila), España.

<sup>2</sup> IES Sierra de Leyre, Sangüesa (Navarra), España.

como eje vertebrador del proceso, permitiendo al alumnado la toma de decisiones y progresión en las actividades hasta llegar desarrollar una progresión de actividades para que una persona con una discapacidad específica pueda realizar un deporte o habilidad deportiva concreta, teniendo en cuenta las agrupaciones y la competencia percibida a nivel individual y grupal.

Los currículos actuales de Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, hacen hincapié en el hecho de que la metodología tiene que ser activa y participativa, así como potenciar el aprendizaje por competencias para el desarrollo de la autonomía en la toma de decisiones de los alumnos y la aplicación de lo aprendido a nuevas situaciones y contextos.

Según el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, las competencias específicas van asociadas a los bloques de saberes básicos que concretan los conocimientos, destrezas y actitudes (con carácter cíclico) que constituyen los contenidos propios de la Educación Física. En este caso concreto, esta UD se relaciona de manera directa con el: Bloque II, Organización y gestión de la actividad física; Bloque III, Resolución de problemas en situaciones motrices; Bloque IV, Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices y Bloque V, Manifestaciones de la cultura motriz.

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

Se elabora una propuesta de evaluación y calificación para el alumnado de Secundaria dentro del área de Educación Física a partir de la UD de sensibilización hacia la discapacidad (Hortigüela-Alcalá et al., 2012). Tras el proceso de enseñanza y aprendizaje de diferentes deportes o habilidades deportivas y distintos tipos de discapacidad, los alumnos elaboran una secuencia de actividades para realizar con éxito la práctica de un deporte o modalidad deportiva adaptada que, posteriormente, tendrán que enseñar al resto de compañeros.

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Los sistemas de evaluación de esta UD son: evaluación diagnóstica, presente en la primera fase de enseñanza-aprendizaje; la evaluación formativa y compartida, en la segunda fase correspondiente al proceso de elaboración de progresiones deportivas con distintas discapacidades; y la evaluación sumativa junto a la formativa y compartida están presentes en la tercera fase de exposición y puesta en práctica de la sesión adaptada (véase Tabla 1).

De tal manera que los alumnos sean los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, tengan una participación activa unida a la responsabilidad individual y grupal a lo largo de las sesiones de la unidad (Pérez-Pueyo et al., 2020).



La evaluación diagnóstica se realiza al comienzo de la unidad didáctica con la intención de saber cuáles son los conocimientos del alumnado. En este caso se hace a través de preguntas y reflexiones de toda la clase junta, dialogamos sobre los distintos tipos de discapacidades que conocen, sobre los deportes paralímpicos y sobre el término de discapacidad, qué significa, si es sinónimo de deficiencia y minusvalía o no.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado vivencia diferentes actividades cotidianas y deportivas con la discapacidad física no motora a través de amputaciones, la discapacidad auditiva y la visual, así como la práctica de deportes paralímpicos, como el goalball.

Una vez terminada esta fase, se pasa a la segunda, donde cobra especial importancia la evaluación formativa y compartida para valorar el avance de los aprendizajes y mejorar estos. En esta UD el producto final que se solicita al alumnado es que elaboren por grupos una progresión de cómo realizarían un deporte adaptado (explicando dicho deporte, los principales cambios y características del mismo, las reglas nuevas o adaptadas, una actividad a modo de activación de la sesión y tres ejercicios donde se vea una progresión hacia el deporte elegido). Es en este momento cuando se desarrolla la preparación y elaboración de dicha sesión. Para, posteriormente en la última fase, exponerlo a sus compañeros haciendo una contextualización del deporte elegido, explicando la progresión y haciendo una demostración práctica. Momento en el que sin dejar de lado el carácter formativo y compartido, entra en juego la evaluación sumativa.

Fase	Nº de sesiones	Sistema de evaluación
1	1, 2, 3	Diagnóstica
2	4, 5, 6	Formativa y Compartida
3	7, 8	Formativa, compartida y sumativa

**Tabla 1.** Secuenciación y temporalización de las fases de la UD

### **3.1. Procesos de feedback, evaluación formativa y criterios de calificación**

A lo largo de la UD se realizan varias actividades de evaluación y/o calificación (véase Tabla 2).

En la primera fase, debido al carácter de enseñanza-aprendizaje y vivencia por parte del alumnado de diferentes deportes y modalidades deportivas con distintas discapacidades, esta fase carece de evaluación formativa y compartida, empleando aquí una evaluación diagnóstica a través de la observación sistemática del docente, en función del grado de participación, el trabajo que realiza diariamente, así como otros aspectos que acontecen en cada una de las sesiones. Es el profesor quien recoge dicha información en el cuaderno del docente.

Posteriormente, al término de la primera fase o comienzo de la segunda, se comparte con el alumnado, por un lado, una escala de valoración (anexo I) para

realizar una ficha (anexo II) que sirva de apoyo para la posterior presentación y que el alumnado conozca qué características y criterios debe tener dicha sesión. Y, por otro lado, una escala de valoración con los criterios de calificación prefijados, los requisitos mínimos y aspectos a valorar (anexo III) estableciendo una planificación de los momentos en los que se van a llevar a cabo las actividades de evaluación y calificación.

Este instrumento se usa para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación del proceso. El profesor graba fragmentos de vídeo para que los alumnos se vean y puedan ser más conscientes de sus propios errores, realizando una reflexión oral a través de la evaluación formativa (López-Pastor et al., 2019). Asimismo, el alumnado completa un diario de seguimiento individual intragrupal (DSII) (Casado-Berrocal y Pérez-Pueyo, 2021) para valorar qué han hecho cada uno de ellos en cada sesión (anexo IV). Este diario lo recogemos al finalizar cada sesión para que puedan hacer un reparto de nota posteriormente con datos objetivos.

Para valorar la aportación de cada miembro del grupo al trabajo diario, cada día y en los últimos cinco minutos de clase los miembros del grupo se pondrán de acuerdo en coevaluar la aportación de cada compañero. La intención es que el alumnado, cada día, se ponga de acuerdo para identificar con una frase de las establecidas en el DSII la aportación de cada miembro del grupo al desarrollo del trabajo diario. El docente entrega el DSII al finalizar la clase y lo recogerá al terminar la valoración.

En la siguiente clase, al empezar de nuevo el trabajo grupal, el docente reforzará las valoraciones positivas y se ofrecerá a ayudar en los grupos a los alumnos que su valoración no haya sido tan positiva. El objetivo es ayudar al grupo a evolucionar positivamente y que pueda mejorar la manera de trabajar en grupo y el aprendizaje generado en el mismo, partiendo de su responsabilidad individual.

Ya en la tercera fase, el profesor evalúa al alumnado (heteroevaluación), los alumnos evalúan a los otros grupos (coevaluación intergrupala) y a sí mismos (autoevaluación intragrupal) (Hortigüela-Alcalá et al., 2019). Con la actividad de evaluación y en este caso de calificación sobre el diseño de la sesión adaptada, se emplea la prueba específica como procedimiento de evaluación, utilizando la escala de valoración como instrumento de evaluación y calificación.

Finalizado el trabajo grupal y calificado por parte del profesor, se busca que el grupo valore en qué medida cada miembro del grupo es responsable del resultado, para que se realice una coevaluación a través de un reparto de notas. De esta manera permite dar un salto a la calificación de la manera más justa y objetiva posible repartiendo la nota en función del trabajo que ha realizado cada alumno dentro del grupo llevando a cabo procesos de calificación dialogada que permitan al alumnado comprender la síntesis final (Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

Actividades de Aprendizaje	Persona que realiza la evaluación	Tipo de Evaluación	Procedimiento de Evaluación	Instrumento de Evaluación	Instrumento de calificación
Preguntas, debate	Hetero-evaluación	Diagnóstica	Intercambios orales Observación sistemática	Cuaderno del profesor	-
Vivencia actividades físicas adaptadas	Hetero-evaluación	Diagnóstica	Observación sistemática	Cuaderno del profesor	-
Elaborar ficha progresión deportiva	Autoevalua ción, Co- evaluación, Hetero- evaluación	Formativa y Compartida	Análisis de producción	Escala de valoración ficha (anexo I)	Aspectos valorar en instrumento
Trabajo diario alumno	Autoevalua ción y Co- evaluación	Formativa y Compartida	Intercambios orales	DSII (anexo IV)	-
	Hetero- evaluación		Observación sistemática	Cuaderno del profesor	-
Grabar progresión deportiva	Autoevalua ción Heteroeval uación	Formativa y Compartida Sumativa	Análisis de producción	Escala de valoración (anexo III)	Aspectos valorar en instrumento
Puesta en práctica progresión deportiva	Hetero- evaluación Co- evaluación Autoevalua ción	Formativa Compartida Sumativa	Prueba específica	Escala de valoración (anexo III)	Aspectos valorar en instrumento

**Tabla 2.** Tabla resumen: sistemas y actividades de evaluación y calificación de la UD

#### 4. VENTAJAS DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Como profesores podemos anotar y observar durante diferentes momentos de la puesta en práctica de la sesión adaptada los criterios de evaluación y de calificación. De tal manera, que todo el grupo tiene que saber qué hacer y ser responsable de todas las partes que componen su sesión (responsabilidad individual y grupal) no repartiéndose el trabajo como suele ocurrir en la mayoría de las ocasiones que preparan un proyecto grupal donde no todos los componentes del grupo son conocedores de todas las partes que componen la exposición.

Durante la fase de diseño y elaboración de la presentación de la sesión adaptada como docentes vamos guiando en el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada uno de los grupos para solventar dudas, corregir errores, modificar aspectos que tienen que mejorar grabando vídeos de cada grupo para que al final de cada sesión muestren el trabajo que han realizado, funcionando el vídeo como una herramienta de evaluación formativa. Lo que nos otorga una optimización del tiempo en clases y cierta libertad para dar ayudas y apoyo a los grupos o alumnado que más lo necesite.

Respecto a la valoración de la aportación de cada miembro del grupo al trabajo diario, el procedimiento de evaluación será la coevaluación intragrupal y el instrumento el Diario de Seguimiento Intragrupal, DSII (Casado-Berrocal y Pérez-Pueyo, 2021). Este, permite al alumnado y al docente comprobar el nivel de trabajo realizado por cada miembro de un grupo respecto al trabajo grupal realizado en clase, lo que en este caso nos adentra en la Competencia Personal, Social y de Aprender a Aprender (CPSAA).

Otra de las ventajas de esta unidad es la participación y desarrollo de una clase internivel como actividad complementaria con los alumnos de niveles inferiores, pretendiendo dar difusión a los aprendizajes adquiridos sobre los deportes paralímpicos y adaptados.

Todo ello, que puede estar enmarcado en una situación de aprendizaje, conlleva la adquisición de las competencias específicas que llevará al alumnado a adquirir el perfil de salida reflejado en el currículo actual (RD/217/2022).

## 5. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

A lo largo del proceso de evaluación y calificación de esta UD nos podemos encontrar con varios inconvenientes, entre los que destacan: la familiarización y uso del DSII, la gestión del tiempo a la hora de elaborar y preparar las sesiones adaptadas y por último, la discusión y falta de entendimiento al realizar el reparto de nota usando como referencia el DSII.

Principales inconvenientes encontrados	Posibles soluciones de mejora
Familiarización y uso del DSII.	Explicación clara y sencilla del funcionamiento con ejemplos. Utilización de instrumento en más Unidades Didácticas.
Gestión del tiempo.	Planificación al inicio de clase en grupos. Profesor pauta el tiempo de cada parte planificada.
Discusión en el reparto de la nota.	Díálogo con el grupo.

**Tabla 3.** Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones para cada uno de ellos

## 6. CONCLUSIONES

Uno de los factores que actúa como pilar básico en esta propuesta es, sin duda, la evaluación formativa y compartida. Como profesores necesitamos que el alumno piense, reflexione y quizás, aunque no siempre, cambie su percepción desde el principio en relación a las personas que presentan alguna discapacidad.

Al poner en práctica la evaluación formativa y compartida al servicio de la mejora del aprendizaje del alumno, le proporcionamos una función más allá de la mera calificación. Además de atender a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, y ¿cuándo evaluar? damos especial importancia al ¿para qué evaluar? haciendo referencia al carácter formativo y compartido al ¿quién evalúa? implicando al alumno mediante procesos de autoevaluación y coevaluación debido al carácter pedagógico de estas propuestas realizando además unas reflexiones finales sobre los aspectos más relevantes que ocurrieron en el transcurso de la sesión adaptada.

## BIBLIOGRAFÍA

- Casado-Berrocal, O. M. & Pérez-Pueyo, A. (2021). Diario de Seguimiento Individual (Modelo B) (DSII) [Documento de descarga] [https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsYiljRmE1bkIJQUE/view?resourcekey=0i\\_edRDih\\_2ED868M8PB94ghttps://acortar.link/F0jlKs](https://drive.google.com/file/d/0B6zM2sfGO-LsYiljRmE1bkIJQUE/view?resourcekey=0i_edRDih_2ED868M8PB94ghttps://acortar.link/F0jlKs)
- Fernández-Río, J., Hortigüela-Alcalá, D. & Pérez-Pueyo, A. (2018). Revisando los modelos pedagógicos en educación física. Ideas clave para incorporarlos al aula. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 423, 57-80: [https://www.researchgate.net/publication/328748789\\_Revisando\\_los\\_modelos\\_pedagogicos\\_en\\_educacion\\_fisica\\_Ideas\\_clave\\_para\\_incorporarlos\\_al\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/328748789_Revisando_los_modelos_pedagogicos_en_educacion_fisica_Ideas_clave_para_incorporarlos_al_aula)
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Hernando, A. (2012). Creamos para todos. Una unidad didáctica de sensibilización hacia la discapacidad. *Actas del VIII Congreso De Actividades Físicas Cooperativas*. <https://researchgate.net/publication/281005388>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida? Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V. M., Sonlleve, M. & Martínez, S. (2019). Evaluación formativa y compartida. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 12(1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>

- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66. <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (Coords.) (2021). *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué*. Universidad de León, servicio de publicaciones.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, de 30 de marzo de 2022.  
<https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

## 2. PROFE... ¿QUÉ ES EVALUACIÓN?

### TEACHER... WHAT ASSESSMENT IS?

---

AROA MEDIERO GONZÁLEZ<sup>1</sup>

Esta experiencia muestra cómo se ha comenzado a introducir un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en un grupo de tercero de Educación Primaria de 21 estudiantes durante los dos primeros trimestres del curso 2022/2023. La experiencia se decidió centrarla en las áreas de Ciencias, dado que era en las que más dificultades mostraron los alumnos desde el inicio de curso.

El sistema de evaluación se ha realizado centrándose en el manejo del instrumento “Peer’s assessment”. Una EFyC que ha fomentado la participación del alumnado en los procesos de evaluación.

Con los resultados obtenidos y observados, se demuestra que los alumnos comprendieron el sistema de EFyC. El resultado más relevante ha sido la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, así como la mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 1. INTRODUCCIÓN

El colegio en el que se ha puesto en práctica esta experiencia es el CEIP Arcipreste de Hita de El Espinar (Segovia). El centro está ubicado en un entorno estratégico, puesto que está cercano a Madrid y a importantes ciudades como son Segovia o Ávila. Todo ello hace que sea un colegio con un elevado número de alumnado, llegando a tener hasta cuatro líneas en los diferentes niveles educativos.

La experiencia educativa se ha puesto en práctica con una clase de 3º de Educación Primaria de la que somos tutores. Esta función permitía realizar un trabajo más profundo con la práctica y con las herramientas de evaluación que se iban a emplear. El grupo está formado por 21 alumnos. Se trata de una clase de Educación Bilingüe, algo que conlleva que se impartan en inglés las áreas de Ciencias Naturales y Sociales.

Para desarrollar una EFyC de calidad tenemos la gran ventaja de estar participando en el Seminario Internivelar de Formación Permanente sobre Evaluación Formativa y Compartida en Educación, que se viene desarrollando en la Facultad de Educación de Segovia, perteneciente la Universidad de Valladolid (Uva) desde el curso 2017/2018.

---

<sup>1</sup> CEIP Arcipreste de Hita, El Espinar (Segovia), España.

Llevar varios años formando parte del Seminario de la UVa de EFyC, te permite conocer numerosas herramientas útiles que ya hemos empleado con éxito, pero en cursos superiores, principalmente en el tercer ciclo (Mediero, 2022). Sin embargo, al ser la primera vez que trabajábamos con una clase de 3º, se decidió conocer mejor al grupo y valorar qué y cómo desarrollar el sistema de EFyC.

Entre los principales objetivos del desarrollo de un sistema de EFyC se puede destacar: el progreso del aprendizaje del alumnado, así como la mejora en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Pascual-Arias et al., 2022). En este sentido, coincidimos con López Pastor y Pérez Pueyo (2017) al entender que uno de los propósitos fundamentales era que los estudiantes aprendiesen más y supiesen cómo corregir sus fallos.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

Las áreas en las que se han empleado nuevas herramientas de EFyC son las de Ciencias. Las sesiones de esta asignatura están distribuidas en 4 horas semanales. En líneas generales, las actividades en las que se basa el trabajo realizado en las áreas de Ciencias se fundamentan en propuestas de trabajo ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). Además, siguiendo la línea metodológica acorde a los otros cursos del mismo nivel, se realizan pruebas de evaluación por cada uno de los centros de trabajo de las Ciencias cuando se finaliza el tema. Por ello, y en función de los escasos conocimientos que tenía el grupo de 3º sobre los procesos de evaluación, se decidió manejar herramientas que les ayudasen en los procesos de evaluación y calificación (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017).

Es importante tener en cuenta que esta clase, al comienzo de curso, no sabía la diferencia entre evaluación y calificación. En este sentido, al tener tan interiorizado el concepto de “Evaluación”, era empleado en el aula con naturalidad por parte del docente. Sin embargo, un día un alumno interrumpió durante la clase para decir “Profe, no sé qué es evaluación”, algo que compartía con sus compañeros, tal y como se pudo comprobar en ese momento. Este comentario nos hizo ser conscientes de que había que empezar a explicar lo más básico a la clase: la diferenciación entre evaluación y calificación. Hubo que centrarse, desde la acción tutorial, en la importancia de la evaluación en su función formativa. Había que lograr que lo vieran como un proceso que ayuda en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Al ser estudiantes que comenzaron el curso teniendo 7 años, hubo que explicar lo que era una escala graduada a la hora de evaluar, es decir, la diferencia entre un suficiente y un sobresaliente, y lo que eso implicaba. Igualmente, y siguiendo el mismo criterio que hemos seguido como docentes del tercer ciclo, no se entregan calificaciones numéricas en los exámenes, sino que manejamos la escala que va desde el insuficiente hasta el sobresaliente. Por tanto, no se emplean números en las calificaciones. Es llamativo el hecho de que hubo incluso que explicarles la diferencia entre el suficiente y el sobresaliente, dado que tampoco lo alcanzaba a entender, tal y como ellos mismo comentaron.



Hay que destacar que durante el curso pasado su tutor no les devolvía los exámenes, no los podían revisar, solamente veían sus calificaciones al final del trimestre. Por lo tanto, la acción tutorial partía desde lo más básico en lo que a sistema de evaluación y calificación se refiere.

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Como sistema de EFyC, en cada unidad que se trabaja en las ciencias, al finalizar la misma, se decidió el empleo de un sistema que les ayudase a saber lo que tenían que conocer para las pruebas de evaluación que se realizarían.

El primer instrumento de evaluación que utilizamos en el aula son los “Peer’s Assessment”. Este instrumento se les entrega al final de cada tema, con el objetivo de que sean conscientes de su aprendizaje. Con ello, y mediante un trabajo en parejas en el aula, pueden conocer sus propias necesidades o carencias, con el propósito de mejorar en aquellos aspectos que lo necesiten. Con este instrumento obtienen un feedback real por cada tema por parte de los compañeros de clase. Además, con esta herramienta, todos los estudiantes conocen los aspectos que se van a evaluar y que serán importantes en su posterior calificación. En este sentido, el documento suministra de modo sintético los aspectos que deben ser conseguidos para lograr una mejor evaluación. Asimismo, la concreción de modo resumido de cada uno de los indicadores facilita al alumnado qué es lo que han de trabajar en mayor profundidad para mejorar en su evaluación de un modo progresivo. Ejemplo de un instrumento de evaluación utilizado por los alumnos.

**PEER’S ASSESSMENT**

In couples, answer to the following questions:

QUESTIONS	YES	SO SO	NO
Do you remember the <u>vocabulary</u> of this topic?			
Are you able to write the new vocabulary properly?			
Can you identify the difference between living and non-living things?			
Can you explain the Stages of life? Say their names			
Do you remember the 3 life processes? Which?			
Which organs are involved in nutrition process?			
Can you explain how we interact?			
Can you explain why human beings are able to move?			
Are you able to talk about some features of bones and muscles?			
Are you able to recognize in a picture the bones that we have studied?			
Can you label the muscles of the human beings in a picture?			
Can you define wrists? Tell me some examples...			
Say some advice if we want look after our body: healthy habits			
When <b>all the answers</b> to these questions are yes, then <b>YOU ARE READY FOR THE</b>			

EXAM. If not, revise your notes again and try to answer to the questions as many times as necessary.  
**WORK HARD AND YOU'LL SEE THE RESULTS**

**Tabla 1.** Modelo de herramienta estandarizada que se adapta a cada tema

De igual manera, la participación docente en los procesos dialógicos generados en el aula entre los propios estudiantes, gracias el manejo del instrumento de evaluación presentado, así como con el docente, contribuye a ceder responsabilidad al alumnado, al implicarles en los procesos de aprendizaje. Por tanto, empleando: “autoevaluación”, “evaluación dialógica y la “evaluación entre iguales” (López-Pastor, 2009), contribuimos en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados generales observados

El docente, gracias a la observación en el aula, y a su función tutorial, ha podido percibir como el alumnado fue consciente de lo que tenía que hacer y cómo podían mejorar en su trabajo, gracias a la herramienta introducida. Además, no volvieron a preguntar lo que era evaluación y la importancia en su función formativa. Igualmente, tal y como aparece en la Tabla 2, hay una mejoría en las calificaciones de los estudiantes.

### 4.2. Rendimiento académico del alumnado

Los datos reflejados en la Tabla 2 evidencian una mejoría en las calificaciones del grupo a lo largo de los dos primeros trimestres. Finalizado el segundo trimestre, y gracias al nuevo sistema manejado, el alumnado fue consciente de lo que tenía que hacer y cómo podían mejorar en su trabajo.

Calificación	1ª Evaluación		2ª Evaluación	
	Porcentaje	Nº alumnos	Porcentaje	Nº alumnos
Sobresaliente	30,96 %	13	35,71%	15
Notable	40,48%	17	38,09%	16
Bien	11,9%	5	14,3%	6
Aprobado	11,9%	5	7,14%	3
Suspenseo	4,76%	2	4,76%	2
TOTAL	100%	42	100%	42

**Tabla 2.** Resultados del rendimiento académico de Ciencias (Naturales y Sociales)

## 5. VENTAJAS DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

La utilidad de los procesos dialógicos de evaluación, así como los beneficios en el manejo de la nueva herramienta facilitada al alumnado: “Peer’s assessment”, en la que trabajan en parejas en el aula, les proporciona feedback inmediato a cada alumno. Todo ello les hace conscientes de su proceso de aprendizaje, además de hacerles formar parte del proceso. Se ha observado su progreso en su trabajo, tal y como reflejan sus calificaciones que muestra la Tabla 2. Además, al ser un sistema centrado en el alumnado y en los procesos de aprendizaje, les ha permitido iniciarse en el desarrollo de un pensamiento crítico y de reflexión en cuanto a sus procesos de aprendizaje.

Asimismo, se ha producido una evolución en cuanto al manejo del vocabulario referido a los procesos de evaluación y calificación. El grupo ha mostrado haber adquirido un compromiso en cuanto al uso de la herramienta empleada en los temas de ciencias.

Por tanto, los estudiantes han comprendido la utilidad y sentido de los procesos dialógicos, así como de la nueva herramienta de evaluación, viéndolo como algo que contribuye en la mejora de su proceso de aprendizaje.

## 6. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Es importante destacar que el proceso de EFyC empleado no ha conllevado ningún inconveniente o posturas discordantes y contradictorias en el grupo. El manejo de un nuevo sistema de evaluación, ha sido aceptado por el grupo con total normalidad, siendo ellos mismos los que demandan su uso.

## 7. CONCLUSIONES

En el proceso de exploración de un método útil en las áreas de Ciencias que les ayude a entender los procesos de evaluación como un proceso que les ayuda en su aprendizaje, podemos concluir haber desarrollado una herramienta útil para emplear con alumnado de primaria en educación bilingüe de este mismo nivel, debido a la eficacia que han mostrado.

Aunque los alumnos son pequeños, han mostrado comprensión y responsabilidad en el nuevo sistema que han empezado a emplear.

## BIBLIOGRAFÍA

- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor V. M. & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León (E-book).  
<http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Mediero, A. (2022). *Artistas contemporáneos y arte comunitario y relacional en el aula de primaria. Un proyecto de investigación-acción en educación artística*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].  
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57821>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M. & Sonlleve Velasco, M. (Coords.) (2022). *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.

### **3. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN FÍSICA: UN APRENDIZAJE CONSTANTE**

#### **FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION: CONSTANT LEARNING**

---

CARLA FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN<sup>1</sup>

Este capítulo tiene como objetivo mostrar y analizar una experiencia de un sistema de evaluación formativa y compartida (EFyC) en el área de Educación Física. Se ha desarrollado con dos cursos de 4º de Primaria durante curso 2022-2023. Se han puesto en práctica diferentes mecanismos e instrumentos, destacando: autoevaluación (escala gráfica y cuaderno de EF); coevaluación (diana de coevaluación y lista de control); heteroevaluación (cuaderno de EF). Los resultados del proceso de aprendizaje han sido muy positivos, siendo cada vez los alumnos más partícipes e implicados en el proceso y en su aprendizaje del área. Los resultados de la práctica docente son muy positivos, pues este sistema de EFyC ha permitido reflexionar continuamente sobre la propia docencia y así mejorar. Gracias al análisis de la experiencia se concluye que el sistema de EFyC ha funcionado mejor a medida que los alumnos se iban acostumbrando al proceso.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en Educación Física (a partir de ahora, EF) en Primaria es una herramienta clave para el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de los alumnos (López-Pastor et al., 2006). Esta evaluación implica una retroalimentación constante y constructiva entre el docente y el alumno, y se enfoca en el proceso de aprendizaje en lugar de solo en el resultado final (a diferencia de la evaluación sumativa). En este sentido, se deben tener en cuenta tres pilares: (1) la evaluación del proceso de aprendizaje del alumno; (2) la evaluación del propio proceso de enseñanza, y (3) la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017).

En el proceso de EFyC en Educación Física en Primaria es clave la transparencia, por ello es importante que el maestro exponga a los alumnos los objetivos y aprendizajes a alcanzar con el proceso formativo, para después contrastar la evolución. Para lograr el mayor aprendizaje posible, el docente brinda

---

<sup>1</sup> CIM Padre Antonio Soler, San Lorenzo de El Escorial (Madrid), España.

orientación, apoyo y retroalimentación constante al alumno para ayudarlo a alcanzar sus objetivos. Además, la EFyC también implica la participación activa del alumno en su propio proceso de evaluación y aprendizaje. Esto implica que el alumno debe ser consciente de sus fortalezas y debilidades y trabajar activamente para mejorarlas.

En esta comunicación se presenta un ejemplo de práctica docente en EFyC en el área de Educación Física durante el curso 2022-2023 a través de diferentes procedimientos, técnicas e instrumentos.

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

Esta experiencia se contextualiza en el Centro Integrado de Música y Danza “Padre Antonio Soler” ubicado en San Lorenzo de El Escorial (Madrid). Es un centro público de Educación Primaria y Secundaria que acoge a alumnos de enseñanzas integradas (primaria, secundaria y estudios musicales) y no integradas (únicamente el conservatorio de música). Es de línea 2 desde 3º hasta 6º de Primaria (142 alumnos).

Imparto el área de EF para toda Educación Primaria, con los ocho grupos de alumnos. En este caso, al ser un centro integrado, con cada grupo de alumnos hay una hora de EF.

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

El sistema de evaluación formativa dentro del área de EF se desarrolla con 4º de Primaria:

### **3.1. Evaluación del aprendizaje**

Dentro de la estructura de sesión (asamblea inicial, parte principal y asamblea final) hacemos puestas en común del contenido a trabajar, de aspectos que hayan surgido en la sesión o en otras sesiones (conflictos, aprendizajes nuevos, etc.) y de las cosas a mejorar (durante alguna actividad o al final de la clase). Durante las actividades les doy feedback oral inmediato de forma individual o en pequeños grupos. También hago paradas de reflexión-acción para: (a) introducir nuevos aprendizajes; (b) que se den cuenta de algún aspecto a mejorar o de algo que está sucediendo y debemos cambiar (valorar así el cumplimiento o no del contrato de EF, que son las normas que pactamos a comienzo de curso entre todos); (c) modificar la actividad y/o añadir variantes; (d) resolver conflictos (solo si me interesa trabajarlos grupalmente).




Al final de cada sesión (en casa) los alumnos deben completar el cuaderno de EF indicando: (a) el aprendizaje adquirido en esa clase; (b) un aspecto positivo (de ellos, de mí como maestra, de los compañeros o de las actividades); (c) un aspecto a

mejorar (como el punto ‘b’). Estos cuadernos los recojo y se lo devuelvo un día después de la sesión de EF. Lo evaluó y anoto comentarios en las mismas hojas y lo registro. Con esos comentarios los alumnos tienden a mejorar las reflexiones y el análisis con el cuaderno cada semana. Lo que indican en el cuaderno me sirve para llevar un control sistemático de cómo cada alumno ha interiorizado o no los contenidos que tenía programados. También me permite trabajar la evaluación de la clase si ellos mismos indican algún aspecto positivo/a mejorar, así como de mi propia práctica, de ellos mismos como autoevaluación o de sus compañeros. Gracias a algunos de sus comentarios yo he ido modificando aspectos de las sesiones que no era capaz de analizar críticamente.

Este cuaderno cuenta un 20% de la calificación final. Los criterios de evaluación y de posterior calificación del cuaderno son: (a) tiene el cuaderno limpio y ordenado, diferenciando las 3 partes a trabajar; (b) expone los aprendizajes trabajados en la sesión; (c) indica un aspecto positivo de la sesión, o de sí mismo, de la maestra o de sus compañeros, y (d) expone un aspecto a mejorar de la sesión, o de sí mismo, de la maestra o de sus compañeros.

Anecdotario: registro diariamente sucesos reseñables (positivos y/o negativos) de los alumnos en clase de EF, así como un seguimiento de su aprendizaje (solo de aquellos alumnos que vea importante registrar su evolución). La mayoría de los días lo completo al finalizar la sesión, pero si ha sucedido algo muy importante o difícil de recordar lo anoto al momento.

Al finalizar cada nivel (unidad didáctica o situación de aprendizaje), cada alumno se autoevalúa (tabla 1) con una rúbrica de escala gráfica que abarca los contenidos dados. La deben pegar en el cuaderno y normalmente hago anotaciones en ella (si estoy de acuerdo, o si veo que algo no es muy coherente con la realidad). Normalmente no indico nada, porque entiendo que es parte de su autopercepción, pero sí que intento que reflexionen críticamente cuando la completamos en clase.

<i>- Pega esta <b>autoevaluación</b> en el cuaderno para lograr el nivel 4 – 4º EP</i>				
<b><u>NOMBRE</u></b>		4. LANZAMIENTOS Y RECEPCIONES		
<b><u>CURSO</u></b>				
				<b>¿ALGO QUE COMENTAR?</b>
Soy capaz de <b>lanzar</b> con la izquierda y la derecha.				

He conseguido lanzar el balón con un <b>bote previo</b> y <b>sin él</b> .				
He conseguido <b>devolver</b> el balón en la <b>dirección</b> en la que estaba mi compañero.				
Conozco las <b>reglas del Colpbol</b> e intento trabajarlas.				
<b>Respeto</b> las normas, a mis compañeros y a Carla.				

**Tabla 1.** Ficha de autoevaluación del alumnado con escala gráfica

He elaborado una ficha de seguimiento grupal (FSG) por unidades la que indico los criterios con los que voy a evaluar y después calificar los contenidos. Esa FSG la relleno al finalizar cada sesión, pero esto no conlleva observar y rellenar todos los indicadores, sino los trabajados ese día. Tiene una escala numérica del 1 al 4 y un apartado de “Observaciones”; si ese indicador no se ha trabajado ese día se indica con un ‘/’.

En este sentido, el instrumento de calificación ligado a esta FSG es una escala descriptiva individual por alumno (ver figura 1). La tengo en la aplicación “Additio” y lo registro digitalmente al finalizar cada semana. Me apoyo del cuaderno, de la FSG y de lo que registro diariamente para completar la escala descriptiva.

	Siempre	60 En progreso	30 Nunca	10
<b>Técnicas básicas mimo</b> Descripción	Conoce las técnicas básicas del mimo (simplej); posición en el escenario, expresión facial y corporal, materiales necesarios. Ayuda a sus compañeros.	Suele conocer la mayoría de las técnicas básicas del mimo. A penas lo nombra y lo dice en asambleas.	No reconoce las técnicas básicas del mimo. No es capaz de expresarlo en las asambleas.	
<b>Expresión corporal</b> Descripción	Experimenta corporalmente las posibilidades y expresivas de su cuerpo a través del gesto y del movimiento preferiblemente con las manos, cara y cuerpo. Ayuda a sus compañeros a llevarlo a cabo.	Le cuesta experimentar corporalmente las posibilidades comunicativas y expresivas de su cuerpo a través del gesto y del movimiento; lo intenta.	No tiende a experimentar corporalmente las posibilidades comunicativas y expresivas de su cuerpo a través del gesto y del movimiento, ni con las manos. Tiende a abandonar la actividad.	
<b>Esfuerzo + creación final</b> Descripción	Reconoce de manera positiva el esfuerzo que le conlleva el trabajo con el mimo (expresión sin voz). Escucha a sus compañeros y propone ideas para la creación del corto. No se rinde cuando hay que trabajar con alguna parte que le cuesta.	Le cuesta escuchar y valorar el trabajo de sus compañeros, pero si le reconduces lo hace. Le cuesta aceptar que el trabajo corporal con el mimo. Se suele enfadar cuando no consigue realizar alguna acción, suele dejar de intentarlo fácilmente.	No valora el trabajo de sus compañeros y no les escucha. No comprende que le suponga esfuerzo realizar algún aprendizaje con el mimo. Si no lo logra, deja de intentarlo.	
<b>Implicación y actitud</b> Descripción	Colabora con su grupo para elaborar la representación. Cada vez que hablamos en asambleas sobre la expresión a través del mimo, participa levantando la mano y diciendo cosas que tienen que ver con el contenido.	Le cuesta participar en las actividades de creación grupales. Le cuesta levantar la mano para hablar. A veces habla de cosas que no tienen relación con lo que se está hablando.	No participa grupalmente en la creación de la representación. No levanta la mano para hablar, siempre habla cuando los compañeros o la maestra habla. Lo que dice no tiene que ver con lo que se está hablando.	

**Figura 1.** Escala descriptiva de la UD 3: expresión corporal (mimo)



Llevo a cabo coevaluaciones en diferentes actividades de aprendizaje, con una diana de coevaluación o una lista de control (sí – no – observaciones). La diana la utilizo para coevaluar trabajos grupales (por ejemplo, los cortos de cine mudo trabajando la expresión corporal, o como “entrenadores” por equipos en Colpbol, mientras unos juegan los demás evalúan al equipo y luego les dan feedback) y la lista de control para coevaluaciones por parejas (del plan de trabajo, por ejemplo, uno hace un reto y el otro lo evalúa).

### 3.2. Evaluación de la enseñanza

El mismo cuaderno que utilizo como “anecdotario” lo uso como diario de la maestra. En él anoto reflexiones de mi práctica al final del día: cómo he trabajado en esa sesión, qué ha salido bien, qué ha salido mal y qué puedo mejorar.

En el primer trimestre elaboré una lista de control de la evaluación de mi práctica docente. Se dividía en tres partes: (a) previo a la UD; (b) durante la UD; (c) al final de la UD. Me autoevalué al final de cada UD con cada curso, pero no he visto que sea un instrumento práctico, por lo que a partir del segundo trimestre no lo he utilizado.

En la tabla 2 se muestra una tabla-resumen donde se pueden ver los tipos de evaluación, el mecanismo e instrumento de evaluación y cuándo los completo:

EVALUACIÓN	Mecanismo	Instrumento	Momento
Enseñanza (maestra)	Reflexión	Anecdotario / diario de la maestra	Antes-durante-final de la clase.
	Autoevaluación	Lista de control	Antes-durante-después de U.D.
Aprendizaje (alumnos)	Intercambios orales, reflexiones	Anecdotario / Diario de la maestra	Antes-durante-final de la clase.

**Tabla 2.** Mecanismos e instrumentos de evaluación de la enseñanza y del aprendizaje

Las calificaciones del grupo se indican cualitativamente: Insuficiente (IN) para las calificaciones suspensas menores de 5 y Suficiente (SU=5), Bien (BI), Notable (NT) o Sobresaliente (SB) para las calificaciones positivas.

Las calificaciones se dan trimestralmente y son la media de la nota final de cada UD (cada una tiene un porcentaje diferente en la calificación diferente debido al peso de cada una en la temporalización). Doy el salto a la calificación en cada UD porcentualizando los siguientes instrumentos de evaluación: (1) rúbrica/escala descriptiva por UD/SA: 80%; (2) Cuaderno Educación Física: 20%.

Cada instrumento le doy un porcentaje en la calificación tiene diferentes indicadores de logro que corresponden con: (1) conocimientos que se considera que

los alumnos deben haber adquirido en ese contexto (UD o SA); (2) criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables coherentes con el Decreto 89/2014 de la Comunidad de Madrid para toda la etapa de Primaria; (3) competencias específicas y criterios de evaluación del Decreto 61/2022 que deben haber adquirido por ciclos.

A continuación, se muestra un ejemplo de los criterios de evaluación de la UD 4 para 4º de Primaria, trabajando los lanzamientos y las recepciones a partir del deporte alternativo “Colpbol” (Tabla 3). Estos criterios me permiten directamente trabajar con criterios de calificación para saltar a la nota final de la UD (ese 80%):

CURSO: 4º Educación Primaria TRIMESTRE: Segundo trimestre		NIVEL 4: Lanzamientos y recepciones – Colpbol.				
Mis criterios	Realiza lanzamientos con el balón de Colpbol con ambas manos, con bote previo y sin él.	Controla la fuerza y la coordinación óculo-manual con el balón de Colpbol, en juegos o partidos.	Autorregula su aprendizaje y tarea en las actividades, de forma autónoma, con confianza y con su compañero/a.	Participa en los diálogos y respeta los turnos de palabra sobre situaciones que surgen en el juego.	Tiene iniciativa y buena actitud trabajando individualmente y en grupo. Tiende a ayudar a los compañeros que les cuesta.	Observaciones + higiene
Criterios evaluación Decreto 89/2014	1. Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas. 3. Resolver retos tácticos elementales propios del juego y de actividades físicas, con o sin oposición, aplicando principios y reglas para resolver las situaciones motrices. 6. Mejorar el nivel de sus capacidades físicas, regulando y dosificando la intensidad y duración del esfuerzo-salud. 7. Valoración del esfuerzo para superar las dificultades y desarrollar las capacidades físicas propias. Respeto.			7. Valoración del esfuerzo para superar las dificultades y desarrollar las capacidades físicas propias. Respeto a la diversidad de capacidades físicas de los demás. 9. Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás. 13. Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas.		

**Tabla 3.** Criterios de evaluación de la UD4 reflejados en la FSG

Únicamente reciben una nota a lo largo del trimestre, que es la nota del boletín. Aun así, en clase hemos trabajado de dónde sale su nota, así como los criterios que tengo en cuenta en cada UD (que los tienen pegados en el cuaderno, pues coinciden con la autoevaluación del alumno).

A modo general, utilizo los instrumentos de evaluación para registrar el proceso y evolución de aprendizaje del alumnado. En estos instrumentos se incluyen los criterios de evaluación directamente relacionados con los criterios de calificación de cada UD, así cuando doy el salto a la calificación reviso los instrumentos de evaluación para ver en qué indicador está cada alumno y así saber su nota. Cada criterio dentro de la escala descriptiva vale lo mismo, esa escala vale un 80% y el cuaderno un 20%, dando un total del 100% de la nota final.

En la tabla 4 se puede observar la relación del sistema de EFyC en conjunto:

Finalidades y/o Competencias	Actividades Aprendizaje	Evaluación formativa	Instrumentos calificación	Criterios calificación
-Fomentar el desarrollo de las habilidades físicas básicas.	Proyecto motriz – actividades de enseñanza y aprendizaje.	Se anota el proceso y la evolución del alumnado en los instrumentos de evaluación (anecdótico y ficha de seguimiento grupal) para después dar el salto a la calificación de forma sencilla rellenando así la escala descriptiva con el apoyo de esos instrumentos de evaluación.	Rúbrica – escala descriptiva.	Los criterios de cada UD tienen un 80% de peso en la calificación (70 motriz + 10 actitudinal. El centro determina que debemos calificar la actitud, el porcentaje es a criterio de cada maestro.
-Desarrollar hábitos de autonomía, respeto, salud e higiene corporal.	Cuaderno de EF.	Se entrega cada semana o cada dos semanas y se devuelve corregido un día después de la entrega con comentarios e indicaciones.	Rúbrica-escala descriptiva para el cuaderno de EF.	20% de la calificación final.
-Iniciar el conocimiento de conceptos motrices, estrategias y tácticas en juegos y predeportes alternativos.		Los alumnos se autoevalúan al final de cada UD con los criterios de evaluación del contenido. Después la pegan en el cuaderno y yo indico dónde veo que se encuentran al final de la UD. Si veo que el grupo no ha entendido la dinámica y para qué sirve la autoevaluación les doy feedback al grupo entero al comienzo de la siguiente sesión.		En el primer trimestre valoré la autoevaluación con un 10% en la calificación final; en el segundo trimestre lo he eliminado de la calificación final.
-Fomentar hábitos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación significativos.	Ficha de autoevaluación.	Esto sucedió en mayor medida en el primer trimestre. Las correcciones de los aspectos motrices de los que se autoevalúan se han ido trabajando a lo largo de la unidad; aun así, si algún alumno no ha realizado bien algún aspecto que se evalúa y él considera que sí, hablo con él en cuanto le devuelvo el cuaderno. Este procedimiento lo hago con los alumnos que tienen una autopercepción distorsionada a la realidad.	Ficha de autoevaluación- escala gráfica.	
-Conocer, exponer y poner en práctica diferentes normas de los juegos y deportes trabajados.				
	Exposición de proyectos grupales.	Al finalizar un proyecto grupal (cortometraje de mimos-expresión corporal; coreografía de combas y acrosport) los alumnos coevalúan a los demás grupos cuando realizan su representación. Una vez completada la diana se comenta oralmente la valoración.	Diana de coevaluación.	Sin % en la calificación; simplemente es evaluación formativa.

**Tabla 4.** Coherencia interna entre los elementos curriculares

## 4. RESULTADOS

### 4.1. Resultados generales observados

Los resultados generales de la experiencia son muy positivos, resumidos en un aprendizaje constante y una evolución en todos los sentidos (personal y profesional) gracias a este sistema de evaluación.

Se enmarcan las ideas principales en tres apartados:

a. Maestra: he comprobado una mejora continua en cuanto a la selección y filtro de instrumentos y mecánicas de evaluación más prácticas, aprendiendo día a día. Además, el participar en seminarios de formación permanente me ha ayudado mucho a ganar seguridad y resolver dudas más complejas que me surgían mensualmente. Para mejorar mi práctica docente he visto clave, e imprescindible, escuchar conscientemente al alumnado y tener muy en cuenta las reflexiones que indicaban en el cuaderno de EF (tanto como mejoras de conductas que yo hacía, de ellos mismos, del contenido, etc.).

b. Alumnado: el alumnado se ha ido acostumbrando cada vez más al sistema y los procesos de evaluación, asumiéndolos como rutina y entendiendo para qué sirven. Cada vez están más implicados en el sistema, dan mucho feedback constructivo a sus compañeros y son muy reflexivos consigo mismos.

c. Proceso de enseñanza-aprendizaje: el analizar los posibles inconvenientes y problemas con un instrumento de investigación-acción (del seminario de EFyC) ha hecho posible generar soluciones a los mismos muy prácticas, como dar sentido real y formativo a las autoevaluaciones, unificar instrumentos de evaluación, entre otros.

### 4.2. Rendimiento académico del alumnado

Los resultados de rendimiento académico son muy positivos, teniendo a final de curso una mayoría de notables (55,88%), seguidos de sobresalientes (32,36%) que han aumentado a lo largo de los trimestres y ningún suspenso (ver tabla 5).

Calificación	1ª Evaluación		2ª Evaluación		3ª Evaluación		Final de curso	
	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%	Nº alumnos
Sobresaliente	20,6	7	26,47	9	20,6	7	32,36	10
Notable	61,76	21	55,88	19	55,86	18	55,88	19
Bien	14,7	5	8,82	3	20,6	7	8,82	3
Aprobado	2,94	1	5,88	2	2,94	1	2,94	1
Suspenso	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>34</b>	<b>100</b>	<b>34</b>

**Tabla 5.** Resultados de rendimiento académico

## 5. VENTAJAS DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Las principales ventajas encontradas son:

Se ha dado un mayor y rápido conocimiento de cada alumno, tanto desde el comienzo como un mejor seguimiento y control de su evolución y aprendizaje. Este conocimiento tan exhaustivo se ha visto provocado porque el sistema de EFyC (procedimientos e instrumentos de evaluación aplicados) lleva consigo un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje constante.

La aplicación de un feedback constante durante el proceso, la escucha al alumnado y el registro de su evolución ha hecho que mi práctica docente mejore. El denominador común es la reflexión sobre cada sesión, aspecto que el sistema de EFyC promueve realizar.

El sistema de EFyC me ha dado seguridad a la hora de dar el salto a la calificación. En este centro hay una alta exigencia académica, aspecto que genera cierta tensión al alumnado sobre las notas y, por consiguiente, una presión por parte de las familias. Este último indicador me generaba inseguridad por si tuviera que justificar la nota, hasta que comencé a aplicar el sistema y obtenía la calificación de una forma muy sencilla y coherente.

## 6. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Llevando a cabo un registro de la investigación-acción realizada a través de una tabla de seguimiento se han podido analizar los inconvenientes tenidos, así como sus posibles soluciones (ver tabla 6):

<b>Principales inconvenientes encontrados</b>	<b>Posibles soluciones de mejora</b>
Seguimiento continuo de las autoevaluaciones: ha sido complejo que los alumnos entendieran para qué les servía autoevaluarse al final de cada nivel y que leyeran las indicaciones que les ponía en ellas.	Una vez analizado el problema, se decidió anotar en una hoja aquellos alumnos con los que había que hablar por varias razones: (a) porque su autopercepción fuera muy distorsionada; (b) porque tuviera un interés en que leyeran los comentarios; (c) por modificar algún comportamiento. Con esa hoja acudía al aula de referencia de cada alumno y hablaba con ellos; o bien lo hacía en la parte del “saludo inicial” en cada clase.
Importancia a la evaluación, coevaluación y autoevaluación: al comienzo de la experiencia los alumnos no comprendían por qué había que hacer este tipo de	Solución 1: analicé y reflexioné sobre el tiempo que dedicaba a estas dinámicas y, por ende, el tiempo motriz que se restaba. Comprobé que podía perfectamente dedicar algo menos de tiempo a la evaluación y sumarlo a la parte de trabajo motriz, y así lo hice. Solución 2: he dado continuidad y significatividad a todo lo trabajado con la evaluación; gracias a ello los alumnos se han

dinámicas de evaluación; es más, algunos alumnos verbalizaban que era una pérdida de tiempo.	ido acostumbrando y entendiendo este sistema y están cada vez más cómodos y acostumbrados.
Dedicación de mucho tiempo a elaborar instrumentos de evaluación.	en el primer trimestre se dedicó mucho tiempo a elaborar y completar instrumentos. En el segundo trimestre vi que no era ni viable ni práctico, por lo que decidí unificar instrumentos.
Dedicación de demasiado tiempo en corregir cuadernos de EF.	<p>Solución 1: en el cambio del primer al segundo trimestre decidí corregir los cursos impares una semana, y los pares otra semana; así no se me juntaban las correcciones de todos los cuadernos todas las semanas.</p> <p>Solución 2: vi que la solución 1 seguía siendo inviable semanalmente, por lo que en el segundo trimestre decidí hacer la solución 1 e incluir una más, que era corregir los cuadernos cada dos semanas.</p> <p>Solución 3: comprobé que, al final del trimestre, se me juntaba una cantidad de trabajo desorbitada, por lo que decidí que para el tercer trimestre solo recogía el cuaderno al final de cada nivel.</p>

**Tabla 6.** Principales inconvenientes encontrados y posibles soluciones de mejora para cada uno de ellos

## 7. CONCLUSIONES

Se ha presentado una experiencia de EFyC en EF con 4º de Primaria. Los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje han sido muy positivos, coincidiendo con los del rendimiento académico.

El grupo de alumnos no estaba acostumbrado a realizar procesos de EFyC en EF. En este sentido, se señalan dos conclusiones: (1) positivamente: los resultados han ido mejorando a medida que conocían el sistema y se acostumbraban al mismo; (2) negativamente: se restaba importancia al sistema al no conocerlo y no estar acostumbrados al mismo. Este último punto cambió al demostrar que el que los alumnos fueran partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje les ayudaba a mejorar, a disfrutar más de la práctica y a ser más conscientes de su aprendizaje y evolución en el área.

Por otro lado, se concluye que no por más instrumentos de evaluación que se usen el sistema será mejor. En concreto, el cuaderno de EF ha sido el instrumento que más problemas ha dado. He aprendido que lo di demasiada importancia a comienzo de curso y concluyo que para mí no es tan importante como para dedicarle tanto tiempo de trabajo extra (y también a los alumnos). Asimismo, comprendo que a comienzo de curso tuviera una carga de trabajo muy elevada, ya que tenía que hacer muchas correcciones para que los alumnos mejoraran en este

instrumento de reflexión-evaluación; por ello, a medida que ha pasado el curso, he reducido tiempo de corrección porque lo han ido haciendo cada vez mejor, aprendiendo de los comentarios que les indicaba.

En general, los inconvenientes encontrados y analizados se resumen en la importancia de poner en práctica y vivir experiencias en sistemas de EFyC, así como del reconocimiento y reflexión continua de la propia práctica docente e irte regulando como maestra. En este sentido, ahora entiendo más que nunca que es muy importante que se vivan procesos de EFyC y que se participe en formaciones (tanto en la formación inicial del profesorado, como formación permanente); es más, Pascual et al. (2022) indican que la participación en este tipo de formaciones permanentes es clave para el correcto desarrollo profesional docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *RETOS. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (10), 31-41.  
<https://www.redalyc.org/pdf/3457/345732275003.pdf>
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.<https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Sonlleve, M. (Coords.). (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.





## **4. LA EVALUACIÓN COMPARTIDA Y FORMATIVA EN EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

### **SHARED AND FORMATIVE ASSESSMENT IN PROJECT BASED LEARNING IN PRIMARY EDUCATION**

---

Juan Fraile González <sup>1</sup>  
Marcos Muñoz Andrés <sup>1</sup>

La evaluación formativa y compartida se enfoca hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes y también en la mejora de la propia práctica del docente, proporcionando información útil para la toma de decisiones sobre la enseñanza del profesor y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el diseño curricular. Además, implica involucrar a los estudiantes en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros, lo que les permite ser más responsables y autónomos en su aprendizaje. Por ello se ha diseñado un sistema de Evaluación Formativa y Compartida para ser aplicado en dos centros educativos de la provincia de Segovia. En ambos contextos se ha empleado en situaciones didácticas basadas en el Aprendizaje Basado en Proyectos.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación es un aspecto esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, se ha diseñado un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) para la propuesta didáctica presentada. Fraile et al. (2013) valoran la utilidad de este modelo porque adapta el estilo de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes. Asimismo, se integra en el proceso de enseñanza para valorar su aprendizaje y proporcionar retroalimentación constante. A este respecto, es importante comprender en qué consisten los procesos de EFyC.

López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) definen que la Evaluación Formativa consiste en cualquier proceso de evaluación cuyo objetivo sea la mejora del aprendizaje. Una evaluación formativa supone, por lo tanto, una herramienta indispensable para la educación actual, con la que se pretende formar personas de manera integral. En este sentido, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel del docente debe ser proporcionar al alumnado la suficiente información para que

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

pueda ser capaz de mejorar y crecer, adquiriendo, como mínimo, las competencias que se han establecido. Esto solo tiene cabida mediante un sistema de evaluación formativa, orientado al aprendizaje y no a la calificación.

Además, la evaluación formativa no solo mejora el aprendizaje del alumno, sino que, según (López-Pastor, 1999, 2012) también tiene como objetivo la mejora de la propia práctica del docente, proporcionando información útil para la toma de decisiones sobre la enseñanza del profesor; así como la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el diseño curricular.

Por otra parte, Cerbin y Mezeske (2007) definen la Evaluación Compartida como un enfoque de evaluación en el que se involucra al estudiante en el proceso de evaluación de su propio aprendizaje y el de sus compañeros. Esto implica que los estudiantes tengan un papel activo en la evaluación de sus propias habilidades y conocimientos, así como en la evaluación de sus compañeros, lo que les permite ser más responsables y autónomos en su aprendizaje.

Por todo esto, López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) consideran que la EFyC mejora el aprendizaje, la autonomía personal, la autorregulación y los procesos de aprender a aprender y desarrolla la capacidad de análisis crítico y la autocrítica. Por lo tanto, es un proceso fundamental en la formación de personas responsables y en el desarrollo de una educación democrática y suele ser muy útil en la mejora del clima del aula y en la resolución de problemas de convivencia en el aula y/o en el centro.

En base a estas consideraciones, se ha diseñado un sistema de EFyC para ser llevado a cabo en dos propuestas educativas diferentes, en dos centros educativos de Segovia y en cursos y áreas distintos. Para ello se han empleado las mismas técnicas de evaluación, pero los instrumentos han sido adaptados. En particular, se han desarrollado dos propuestas siguiendo las metodologías del Aprendizaje Basado en Proyectos y del Aprendizaje Cooperativo.

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

### **2.1. Contexto 1**

La primera situación de aprendizaje ha sido propuesta para dos clases de quinto curso de Educación Primaria en el CEIP Agapito Marazuela, ubicado en La Granja de San Ildefonso, una localidad de la provincia de Segovia. Aunque se trata de un entorno rural, el colegio ofrece una educación innovadora y centrada en el desarrollo de habilidades y competencias. El proyecto se ha llevado a cabo en el área de Música, y se enfoca hacia la música y el cine, y representa un desafío para los estudiantes, quienes tienen habilidades limitadas en interpretación musical y poca experiencia en EFyC. Sin embargo, están acostumbrados a trabajar en grupo, lo que facilita el trabajo cooperativo. Además, la oportunidad de participación y autonomía en el proyecto aumenta su motivación.

## 2.2. Contexto 2

La segunda propuesta educativa se realizó en el CEIP Fray Juan de la Cruz, un centro público ubicado en el caso histórico de la ciudad de Segovia. Se implementó con un grupo de sexto de Educación Primaria en el área de inglés, con un total de 17 estudiantes. El nivel inicial del alumnado en esta área era bajo en general. La situación de aprendizaje consiste en la creación de una obra de micro teatro de forma holística, incluyendo la redacción del guion y la actuación. El grupo no estaba habituado a la utilización de sistemas de EFyC.

## 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Se presenta a continuación un sistema de EFyC en el que se emplearán los siguientes tipos de técnicas, instrumentos y agentes evaluadores (ver Tabla 1).

Tipo	Técnicas	Instrumentos	Agente
Evaluación formativa	Observación sistemática	Cuaderno del profesor	Docente
	Grabación en video	Cámara de video	Docente
Evaluación sumativa	Análisis de las producciones	Ficha de Observación con Escala Verbal. (FOEV)	Docente
Autoevaluación	Observación sistemática	Ficha de Autoevaluación del Grupo y Seguimiento Del Proceso. (FASP) Ficha de Autoevaluación con Escala Verbal. (FAEV)	Alumnado
Coevaluación	Análisis de las producciones	Ficha de Observación con Escala Verbal. (FOEV)	Alumnado

**Tabla 1.** Tipos de técnicas, instrumentos de evaluación y agentes evaluadores

**Contexto 1:** A continuación, se muestra una breve explicación de las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa llevada a cabo en cada sesión del proyecto (tabla 2).

Sesión	Eje de la sesión	Instrumento EFyC
1	En esta sesión se les presentará a los alumnos la estrecha relación que hay entre la música y el cine. Se comenzará con una actividad en la que se identifiquen diferentes emociones de varias bandas sonoras, reflexionando sobre el porqué la música nos suscita una emoción u otra. Por último, los alumnos crearán una pequeña composición mediante los recursos de la clase con la que tratan de evocar una emoción específica.	FASP

Sesión	Eje de la sesión	Instrumento EFyC
2	Además de las bandas sonoras y la música, los efectos de sonido son muy importantes en el cine. En esta segunda sesión los alumnos aprenderán, mediante las distintas actividades, a imitar y crear diferentes sonidos que correspondan con la realidad, a través de la experimentación. Esta experimentación se llevará a cabo de forma guiada, descubriendo que pueden realizarlos tanto con el cuerpo (percusión corporal, la voz, etc.) cómo con otros materiales.	FASP
3	En esta sesión los alumnos experimentarán sobre la creación de música y sonidos mediante herramientas digitales (muscore, incredibox, walkband, etc)	FASP
4 y 5	Estas sesiones irán destinadas a la preparación del producto final, el cual será realizado mediante trabajo cooperativo distribuido en equipos de trabajo. El docente servirá de guía.	FASP; FAEV
6	Presentación del producto final	FOEV

**Tabla 2.** Resumen sesiones del contexto 1

**Contexto 2:** A continuación, se muestra una breve explicación de las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa llevada a cabo en cada sesión del proyecto (tabla 3).

Sesión	Eje de la sesión	Instrumento EFyC
1	En esta sesión se desarrollan ideas para crear una obra de microteatro de 3 a 5 minutos en inglés relacionadas con un ODS. También buscan vocabulario relacionado con la temática y redactan una sinopsis breve de la obra. Finalmente, redactan una sinopsis de la obra en inglés.	FASP
2	En esta sesión, trabajan en la creación de guiones de teatro. En parejas reciben una historia breve en inglés y la guionizan la escena, primero escribiendo los diálogos en español y luego traduciéndolos al inglés. Finalmente, cada pareja lee sus diálogos en inglés ante la clase, prestando atención a la entonación y pronunciación.	FASP; FAEV
3	Esta sesión se destina la creación de personajes para la escena. Cada miembro del grupo debe escribir una descripción en inglés de su personaje, incluyendo aspectos físicos, forma de hablar, personalidad y una breve historia.	FASP; FAEV
4 y 5	Los grupos comienzan a guionizar su obra, asegurándose de que sea coherente con los personajes y utilicen el vocabulario adecuado. Finalmente, se lleva a cabo una lectura de las obras, se realiza la autoevaluación y se prepara una lista de materiales y disfraces necesarios.	FASP; FAEV

Sesión	Eje de la sesión	Instrumento EFyC
6	En esta sesión, los grupos se dedican a crear los decorados y disfraces de las obras utilizando materiales reciclados de manera grupal.	FASP; FAEV

**Tabla 3.** Resumen sesiones del contexto 2

En cuanto a la utilización de los instrumentos, se realizará de la siguiente forma:

La Ficha de Autoevaluación del grupo y Seguimiento del Proceso (FASP) (ver Tabla 4) se utiliza para que el grupo tenga controlada la realización de cada tarea necesaria para la realización del producto final. Se les proporciona al principio del proyecto, y van completándola al final de cada sesión, marcando si la tarea a realizar ya está finalizada, está en proceso o aún no se ha empezado (poniendo al final de cada sesión A, B o C, según la leyenda indicada). También pueden ir anotando algunas observaciones que les sirven de ayuda para completar dicha tarea.

En todo este proceso, se recogen todas las fichas al final de cada sesión con el objetivo de revisarlas y controlar mejor el avance y progreso de cada grupo. Al inicio de la siguiente sesión se comenta con cada grupo su avance según lo revisado. Los ítems que aparecen en las siguientes fichas (Tabla 4, Tabla 5 y Tabla 6) representan criterios de evaluación (del área de música e inglés respectivamente) adaptados del Decreto 38/2022 por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en Castilla y León.

<i>Ficha de autoevaluación del grupo y seguimiento del proceso.</i>						Leyenda: A. Por empezar B. En proceso C. Terminado
Asignatura	Curso		Miembros			Observaciones
Requisitos	Sesiones					
	1	2	3	4	5	
Ítem 1						
Ítem 2						
Ítem 3						
Ítem 4						
Ítem 5						
Ítem 6						

**Tabla 4.** Adaptación de Lista de control-Ficha de autoevaluación del grupo y seguimiento del proceso. Elaboración propia a partir de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)

En cuanto a la Ficha de Autoevaluación con Escala Verbal (FAEV) (ver tabla 5), en el contexto 1 se introdujo en la cuarta sesión, mientras que en el contexto 2 se empezó a utilizar a partir de la segunda sesión. Su utilización consiste en que el grupo debe llegar a un acuerdo para ir marcando el grado de consecución de cada criterio propuesto. Como se utiliza en varias sesiones, solo rellenan aquellos Ítems que ya han terminado. El docente comenta con cada grupo dichas fichas en cada

sesión, dando feedback sobre cómo él ve el grado de consecución de cada criterio y pidiendo una explicación de por qué han marcado cada casilla.

<i>Ficha grupal de autoevaluación del grupo con escala verbal.</i>				Miembros	
Asignatura			Curso		
Criterios	Mucho	algo	poco	nada	Observaciones
Ítem 1					
Ítem 2					
Ítem 3					
Ítem 4					
Ítem 5					
Ítem 6					

**Tabla 5.** Ficha grupal de autoevaluación del grupo con escala verbal. Elaboración propia a partir de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017)

Por último, la Ficha de Observación con Escala Verbal (FOEV) (ver Tabla 6) se utilizará en la última sesión, en la que cada grupo expone su producto final del proyecto. El instrumento sirve para realizar una tanto una coevaluación, como una evaluación sumativa. Para la coevaluación entre los grupos se deja un tiempo después de cada exposición, en el que rellenan la ficha. Una vez se ha realizado la evaluación de un grupo, el docente y el resto de los grupos dan retroalimentación general y comentarios sobre el producto final.

El docente también rellena una ficha por grupo para realizar la evaluación sumativa. Sin embargo, dado que estos proyectos forman parte del módulo de prácticas no se ha realizado un proceso de calificación. En la evaluación sumativa se ha tenido en cuenta el proceso de creación grupal del proyecto y el resultado del producto final presentado en la última sesión. Los datos de la coevaluación y la autoevaluación son útiles para contrastar la percepción de la información recibida, aunque no tienen incidencia en la evaluación sumativa.

Ficha de observación con escala verbal		Grupo que evalúa				
Curso y clase		Grupo evaluado				
Criterios a valorar	Muy bien	Bien	Se puede mejorar	Se puede mejorar mucho	Observaciones	
Ítem 1						
Ítem 2						
Ítem 3						
Ítem 4						
Ítem 5						
Ítem 6						
Valoración global del producto final						

**Tabla 6.** Ficha de observación con escala verbal

#### 4. RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados de la implementación en ambos contextos (ver Tabla 7 y Tabla 8). Se ha tenido en cuenta la evaluación sumativa del docente, en concreto, la valoración global del producto incluida en la Ficha de observación con escala verbal (Tabla 6).

<b>Contexto 1</b>					
Valoración Global del Producto Final	Nº de grupos	Muy bien	Bien	Se puede mejorar	Se puede mejorar bastante
	9	5	4	0	0
	100%	55%	45%	0	0

**Tabla 7.** Resultados contexto 1

Existen algunas diferencias entre los dos contextos. En el caso del primero, se ha realizado una valoración grupal del proceso mientras que, en el segundo, se ha realizado también una valoración individual. En el contexto 1 (ver tabla 7) el 55% de los grupos ha obtenido una valoración de “muy bien”, mientras que el resto ha obtenido una valoración de bien. De esta forma, se puede afirmar que todos los grupos han alcanzado unos buenos resultados en el proyecto y en cada uno de sus apartados. Como se verá a continuación, la influencia de la realización de los procesos de EFyC ha sido un factor clave en la consecución de estos resultados.

<b>Contexto 2</b>						
Valoración Global del Producto Final	Grupos	Nº de grupos	Muy bien	Bien	Se puede mejorar	Se puede mejorar bastante
		3	2	1	0	0
		100%	66%	33%	0	0
Alumnos	Alumnos	Nº Alumnos	Muy bien	Bien	Se puede mejorar	Se puede mejorar bastante
		17	7	8	2	0
		100%	41%	47%	12%	0

**Tabla 8.** Resultados contexto 2

En este segundo contexto, se ha realizado una diferenciación entre la evaluación final de cada grupo y la de sus participantes de forma individual. En cuanto a los grupos, los resultados han sido muy positivos, destacando con una valoración final de muy bien dos de los tres grupos, mientras que el otro obtuvo un bien. En este sentido, cabe destacar que al igual que en el contexto 1, la realización del proceso de EFyC ha sido un factor determinante para la consecución de estos resultados. A nivel individual, se aprecian algunas diferencias entre el nivel de desempeño con respecto a los grupos. Esto es debido a las características actitudinales y a un nivel inicial por debajo de lo esperado en este curso (6º de primaria). De esta forma, pueden destacarse a dos estudiantes cuya valoración final ha sido “se puede mejorar”, lo que indica que no han alcanzado los mínimos de aprendizaje deseados. Por otro lado, la mayoría de la clase se ubica entre los niveles de “muy bien” y “bien”, lo que indica un buen desempeño general.

## 5. VENTAJAS DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Con carácter general, el sistema de EFyC ha mejorado el desempeño del alumnado. Por otro lado, la hoja de seguimiento les ha ayudado a focalizarse hacia el desarrollo del producto final, siendo una guía muy útil para ellos. También ha sido útil para que el docente apoyase su desarrollo con comentarios sobre el proceso y sugerencias de mejora. En cuanto a la hoja de autoevaluación, el primer día fue preciso indicar que recogía los criterios que se iban a evaluar. Asimismo, la ficha de coevaluación ha ayudado al alumnado a centrar su atención durante la exposición de sus compañeros y comprender los aspectos que se iban a evaluar. Por último, se consiguió generar en cada sesión un espacio dedicado a la autoevaluación, lo que les ayudó a conectar con su propio proyecto, asumiendo mayor responsabilidad y compromiso con su mejora constante.



## 6. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES DE ESTE SISTEMA DE EVALUACIÓN

Los dos grupos con los que se han realizado los proyectos están poco acostumbrados a participar en los procesos de evaluación. Por eso, la primera vez que recibieron fichas de evaluación se generó confusión y estas debieron ser explicadas debidamente. De esta forma, el alumnado pudo conocer los criterios de evaluación y el proceso que iban a seguir desde el principio. Por otro lado, rellenar las fichas supuso una carga de trabajo añadida en cada sesión, aunque el alumnado reconoció su utilidad. En particular, ha supuesto mayor confusión la ficha de autoevaluación (Tabla 5), porque no estaban acostumbrados a valorar la calidad de su propio trabajo. La repetición de procesos de autoevaluación hará que adquieran habilidad en esta tarea.

El proceso de retroalimentación sobre las producciones y el desempeño del alumno fue de gran utilidad para guiar el proceso y mejorar el aprendizaje, aunque en ocasiones se generaban ligeras resistencias a la mejora. Es decir, parte del alumnado no aceptaba las sugerencias de mejora o prefería conformarse con el nivel de logro adquirido. En general, el alumnado reconocía el valor de su trabajo, aunque también manifestaban que suponía mayor esfuerzo que el sistema de evaluación al que estaban acostumbrados.

## 7. CONCLUSIONES

El sistema de EFyC empleado ha producido resultados similares en ambos contextos. Con carácter general ha contribuido a realizar el proyecto de aprendizaje ayudando al alumnado a ser consciente del proceso y los progresos que iban realizando. Por otro lado, les ha ayudado a aplicar los conocimientos que se trabajan en las sesiones al desarrollo del producto final. Se ha observado como este sistema de evaluación es beneficioso para el profesorado y el alumnado, aunque requiere mayor tiempo de trabajo para ambos.

Es importante emplear instrumentos que se comprendan y dedicar tiempo para habituarse a las rutinas de evaluación. Por otro lado, al generar dinámicas de evaluación compartida, se ha construido un proceso de enseñanza-aprendizaje más cercano con el alumnado, contribuyendo a construir un entorno de trabajo más beneficioso. Asimismo, la retroalimentación constante ha permitido mejorar a todo el alumnado, ayudándoles a comprender sus necesidades de mejora y algunas estrategias para lograrlo.

Por todo ello, se considera oportuno y aconsejable el uso de procesos de EFyC en la realización de proyectos de aprendizaje en la etapa de Educación Primaria debido a que representan un componente esencial del proceso de enseñanza-aprendizaje y una herramienta de mejora de la práctica educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cerbin, W. A., y Mezeske, B. A. (2007). *Beyond tests and quizzes: Creative assessments in the college classroom*. Jossey-Bass.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón J. y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 2(41), 23-34.
- López-Pastor, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Universidad de Valladolid.
- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1) (113-126).
- López-Pastor V. M. y Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. Libro electrónico.

# 5. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN AULAS INTERNIVELARES DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA: RESULTADOS DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

## FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN PRE-SCHOOL AND PRIMARY SCHOOL CLASSROOMS: RESULTS OF IMPLEMENTATION

---

CRISTINA PASCUAL-ARIAS<sup>1</sup>  
EVA GARCÍA-SANZ<sup>2</sup>

En esta comunicación se presenta el desarrollo y los resultados de poner en práctica tres experiencias independientes de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en tres aulas internivelares: una de Educación Infantil y dos de Educación Primaria. Al ser experiencias independientes se exponen los aspectos más relevantes de las experiencias de EFyC que se han llevado a cabo, sintetizando qué aspectos son comunes y cuáles son diferentes. Los resultados son muy positivos, encontrando más ventajas que inconvenientes, como que este tipo de sistemas ha funcionado favorablemente en las tres aulas internivelares, ha hecho a los alumnos ser más conscientes de su propio aprendizaje y a los docentes les ha facilitado tener un conocimiento más exhaustivo de su alumnado.

### 1. INTRODUCCIÓN

Gran parte de la geografía española es considerada zona rural y, en consecuencia, los Colegios Rurales Agrupados (CRA) son la realidad educativa de estas zonas. Estos centros educativos se componen de varias unidades escolares situadas en distintas localidades (Ponce de León et al., 2000).

La mayoría de las aulas de estos centros son aulas internivelares, compuestas por alumnado de diferente curso, edad y etapa educativa, en las que los maestros atienden a distintos ritmos de aprendizaje, desarrollo y características de los alumnos (Alarcón, 2021).

En consecuencia, en estas aulas es preciso un aprendizaje significativo, que se pueda adaptar a las necesidades e intereses de los alumnos, así como una

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

<sup>2</sup> CRA Campo de Salamanca, Barbadillo (Salamanca), España.

metodología de evaluación que se pueda adaptar a este tipo de situaciones, como es el caso de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), entendida como la evaluación que pretende la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado, del proceso de enseñanza del maestro y del proceso de enseñanza-aprendizaje en sí mismo, en la que el alumnado tiene un papel participativo y fundamental y, de esta manera, realice una evaluación compartida con el maestro (López-Pastor, 2009).

Un proceso de enseñanza-aprendizaje enfocado al desarrollo integral del alumnado que da respuesta al aprendizaje competencial que se busca en el reciente cambio legislativo. Para su consecución es esencial repensar la enseñanza centrándose en la realidad del alumnado, el centro y sus recursos con la finalidad de llegar a la individualizada del aprendizaje (Alcalá y Gasque, 2023).

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

El contexto de esta experiencia es doble, puesto que hemos realizado una comparativa entre el funcionamiento de los sistemas de EFyC en tres aulas internivelares de dos colegios distintos, por lo tanto, independientes y sin relación entre sí:

a. Una primera aula internivelar compuesta por 8 alumnos de los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, situada en una pequeña localidad de la provincia de Segovia.

b. Una segunda aula internivelar formada por 9 alumnos de cuatro cursos de Educación Primaria (1º, 3º, 4º y 6º curso), localizada en una pequeña población de la provincia de Salamanca.

c. Una tercera aula internivelar compuesta por 6 alumnos de cuatro cursos de Educación Primaria (1º, 3º, 4º y 5º curso), situada en una pequeña localidad de la provincia de Salamanca.

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Las tres experiencias de EFyC son independientes entre sí, se han llevado a cabo por dos maestras distintas (una maestra en el aula de Educación Infantil y otra maestra en las aulas de Educación Primaria); por tanto, es evidente que los sistemas no pueden unificarse y que cada uno de ellos tiene sus particularidades.

No obstante, con esta comunicación se pretende sintetizar los aspectos comunes y diferentes que se han llevado a cabo en cada uno de los procesos de cada aula. Para ello, se ha elaborado una síntesis de los aspectos más relevantes de las tres experiencias en la tabla 1, condensando en dichos aspectos las características comunes y diferentes en cada aula, como se muestra a continuación:

Aspectos más relevantes de la EFyC	Aulas en las que se ha llevado a cabo la experiencia		
	Aula 1 (Ed. Infantil)	Aula 2 (Ed. Primaria)	Aula 3 (Ed. Primaria)
Actividades de aprendizaje	Todas las actividades de aprendizaje se han llevado a cabo fomentando la colaboración del alumnado por ser aulas internivelares; así como su propio autoconocimiento sobre su aprendizaje gracias a los procesos de EFyC.		
Autoevaluación	En el aula de Educación Infantil la autoevaluación se realiza esporádicamente y de manera oral, debido a la temprana edad de los niños.	En estas aulas se realizan dianas de autoevaluación para fomentar el conocimiento del progreso de su aprendizaje.	
Co-evaluación / Evaluación entre iguales	En E. Infantil no se realiza apenas, sólo de manera puntual y con valoraciones generales.	En las actividades grupales se elaboran fichas de coevaluación intragrupal para valorar el desempeño de roles.	
<i>Feedback</i>	Se da de inmediato y de manera oral. Cuando es algo muy determinante se refleja también por escrito en los trabajos de los alumnos.	Se llevan a cabo de forma inmediata o posteriormente en el momento de asamblea tras las actividades.	
Ficha con los criterios de evaluación	En esta aula no se realiza esta dinámica por la temprana edad de los niños.	En ambas aulas al inicio de las propuestas se le facilita al alumnado los criterios de evaluación que regulan la propuesta.	
Autoevaluación docente	Se realiza en las tres aulas de manera continua, mediante una hoja de registro en el diario docente.		
Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje	Se elabora mediante actividades participativas en las que se dialoga con los niños.	El alumnado elabora un formulario al final de cada propuesta.	
Examen	No se llevan a cabo exámenes escritos en ninguna de las tres aulas.		

**Tabla 1.** Aspectos comunes y diferentes del desarrollo de la experiencia de EFyC en cada aula.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados principales son muy positivos tras desarrollar estas tres experiencias de EFyC en aulas internivelares y compararlas entre sí. Para destacarlos en profundidad se destacan, a continuación, una serie de ventajas, inconvenientes y propuestas de mejora.

Como ventajas destacan:

- a. Los sistemas de EFyC se han llevado a cabo con facilidad en las aulas internivelares, permitiendo al alumnado conocerse más, mejorar su proceso de aprendizaje.
- b. La EFyC mejora la praxis docente en estas aulas, adecuándose a los ritmos, fortalezas y necesidades de cada alumno.
- c. En estas aulas cada alumno tiene un ritmo de desarrollo distinto por la diversidad natural de las mismas; los sistemas de EFyC han permitido adaptarse a estos ritmos y tener mayor constancia y evidencias de los mismos.
- d. La puesta en práctica de estas dinámicas de EFyC en estas aulas es más viable, debido al reducido número de alumnos, lo que permite aportar más feedback y tener un seguimiento más exhaustivo de la progresión del alumnado.
- e. La implementación de estos procesos de EFyC incrementan el andamiaje del alumno, fomentando un mayor aprendizaje.
- f. Este tipo de sistemas de evaluación muestra un aumento de la participación del alumnado y les facilita tener un rol más activo, debido al reducido número de alumnos.

Por otro lado, en el desarrollo de la experiencia en las aulas internivelares se han observado las siguientes desventajas, para las que hemos sintetizado algunas propuestas de mejora:

- a. La elaboración de los instrumentos de evaluación conlleva más carga de trabajo, pues para elaborar cada instrumento de evaluación hay que elaborar y adaptar a su vez cada uno de ellos a los diferentes cursos de Educación Primaria o Educación Infantil. Como propuesta de mejora se ha decidido que, siempre que se pueda, los instrumentos tendrán una parte general para todos los alumnos y una parte específica para los alumnos de cada curso, de esta manera se reduce la carga de trabajo.
- b. Los tiempos de asamblea y diálogo grupal con los alumnos tienen que regularse teniendo en cuenta los diferentes niveles educativos que hay en el aula, buscando la verbalización de todo el alumnado según su desarrollo. Como propuesta de mejora se han tomado dos decisiones: (a) por un lado se flexibilizarán los tiempos de asamblea, ya que se ha considerado que son tiempos de aprendizaje muy enriquecedores y; (b) por otro lado se ha

- decidido que se seguirá apostando por el andamiaje entre los alumnos, ya que el aprendizaje colaborativo que se genera en este tipo de grupos hace que el desarrollo de los niños sea mayor.
- c. La dificultad para realizar procesos de evaluación EFyC debido al poco tiempo de intervención docente que tienen estas maestras con el alumnado, ya que ambas tienen jornadas parciales o poco tiempo de trabajo semanal con estos niños. La propuesta de mejora que se ha decidido en este caso es intentar que el resto de docentes que intervienen en el aula comiencen a desarrollar procesos de EFyC con estos alumnos.

## 5. CONCLUSIONES

Como se ha mostrado en resultados las tres experiencias que se han comparado tras llevar a cabo EFyC en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria son muy positivas. Las docentes han considerado que tienen más ventajas que inconvenientes y el funcionamiento ha sido muy bueno durante todo el curso.

Destaca el hecho de que, aunque sean aulas independientes los tres sistemas de EFyC han funcionado muy bien, han permitido al alumnado ser más consciente de su propio aprendizaje, aspecto muy positivo en estas etapas tan tempranas. Así como a las docentes les ha permitido mejorar su praxis y conocer mejor a su alumnado.

En definitiva, aunque en estas experiencias se hayan encontrado inconvenientes como el aumento de la carga de trabajo a la hora de elaborar los instrumentos de EFyC adaptados a cada nivel educativo de estas aulas, se ha considerado que los sistemas de EFyC han favorecido y mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje en las tres aulas internivelares.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, L. Y. (2021). Aprendizaje colaborativo y prácticas pedagógicas en aulas multigrado. En M. Gil, C. A. Rengifo, M. J. Salamanca, J. Darwin, A. M. Aragón, Y. Ospina, E. Ortiz & J. C. Aparicio (Eds.), *Educación para un nuevo mundo* (pp. 96-119). Redipe.
- Alcalá, M.L., & Gasque, R. (2023). ¡Hagamos el pino! Otra forma de programar. *Supervisión* 21, 67. <https://doi.org/10.52149/Sp21/67.12>
- López-Pastor, V. M. (Coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- Ponce de León, A., Bravo, E., & Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347. <https://doi.org/10.18172/con.428>.





## **Bloque II**

**Experiencias de Evaluación Formativa y  
Compartida en Educación Universitaria**



## **6. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EXPRESIÓN CORPORAL EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO**

### **FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN BODY LANGUAGE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION**

---

MIRIAM MOLINA SORIA<sup>1</sup>  
VÍCTOR M. LÓPEZ-PASTOR<sup>1</sup>

Esta experiencia recoge los resultados de la puesta en práctica de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la asignatura de Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil, en la Formación Inicial del Profesorado (FIP). Para ello, se utilizó un cuestionario anónimo para la evaluación de la Buena Práctica y de la asignatura, tres escalas de autopercepción de competencia del alumnado y las actas oficiales de calificación. Con estos instrumentos se analizó la Buena Práctica de un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT), las ventajas y los inconvenientes del sistema de EFyC según la percepción de los estudiantes, se mide la autopercepción de competencia del alumnado al principio y al final de la asignatura, se analizó el rendimiento académico y la carga de trabajo de alumnado y profesorado en la asignatura. Los resultados muestran que los alumnos están bastante satisfechos con la experiencia de PAT y que el sistema de EFyC empleado tiene más ventajas que inconvenientes. Los alumnos se sienten más competentes al terminar la asignatura, sobre todo en las competencias referentes al área de educación física. El rendimiento académico es alto, y parece que guarda relación con la vía de aprendizaje y evaluación que eligen los alumnos. La media de la carga de trabajo del alumnado y del profesorado es bastante adecuada.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

Los sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) en la Formación Inicial del Profesorado (FIP) tienen resultados muy positivos (Atienza et al., 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2018; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Panadero et al.,

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

2012). La combinación de la EFyC y los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) parece que tienen muy buenos resultados porque es una metodología activa eficaz. Diversos estudios demuestran que los PAT y la EFyC ayudan a la adquisición de competencias, fomentan un aprendizaje activo y significativo y los alumnos consideran que es una experiencia útil, efectiva, innovadora, replicable y sostenible (Barba-Martín et al., 2010; López-Pastor et al., 2020; Martínez-Mínguez et al., 2019; Molina et al., 2022).

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia se desarrolla en una asignatura de la FIP de Educación Infantil, titulada “Expresión y Comunicación Corporal en Educación Infantil”. Se trata de una asignatura optativa de 6 créditos ECTS que se imparte en el primer cuatrimestre. El grupo de alumnos está formado por 16 alumnos de 4º del Grado de Educación Infantil y 10 alumnos de 5º del Programa de Doble Titulación del Grado de Educación Infantil y Educación Primaria. Concretamente, en este curso contamos con 26 estudiantes.

## 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Los profesores, al comienzo de la asignatura, ofrecen a los alumnos tres vías de aprendizaje y evaluación: (1) la vía continua, basada en los sistemas de EFyC, el feedback constante y de calidad y el trabajo diario, en la que la asistencia y la entrega de trabajos en tiempo y forma es obligatoria; (2) la vía mixta, también se basa en un sistema de EFyC, pero los alumnos pueden faltar como máximo al 50% de las clases y la única actividad obligatoria es el PAT; y (3) la vía final, basada en una evaluación final y sumativa.

Los criterios de evaluación y calificación de la vía continua se consensuan entre el profesorado y el alumnado en las primeras semanas de clase. Los alumnos realizan propuestas de reparto de porcentajes sobre los criterios de evaluación de la asignatura. Todos los alumnos tienen la opción de mejorar los trabajos en el plazo de una semana según el feedback aportado por los profesores. En la Tabla 1 se resumen las actividades de aprendizaje, el instrumento de evaluación de cada una de ellas y el peso en la calificación de la vía continua.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
1-PAT	Escala descriptiva (rúbrica)	35
2-Tertulias y trabajos individuales	Escala descriptiva	20
3-Fichas de sesiones prácticas	Escala descriptiva (rúbrica)	20

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
4-Examen parcial con co-evaluación inmediata	Plantilla de corrección “ad hoc”	15
5-Mapas conceptuales sobre dossier teoría	Escala descriptiva (rúbrica)	10

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

Para la recogida y análisis de datos se utilizan los siguientes instrumentos:

- Cuestionario anónimo del alumnado para la evaluación de la Buena Práctica y de la asignatura (validado por Castejón et al., 2015), con una escala tipo Likert 1 (nada) – 5 (mucho). Este cuestionario recoge la percepción del alumnado sobre la experiencia de los PAT y el sistema de EFyC llevado a cabo en la asignatura. Se realiza al finalizar la asignatura.
- Tres escalas de autopercepción de competencia del alumnado (validadas por Salcines et al., 2018). Estas escalas recogen las competencias transversales, didácticas y específicas de educación física. Se utiliza una escala de cuatro niveles 1(nada) – 4(mucho). Este instrumento se rellena al principio y al final de la asignatura.
- Actas oficiales de calificación para analizar los resultados del rendimiento académico de los alumnos.

#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras el análisis de los datos obtenidos, observamos que la experiencia de los PAT ha sido muy positiva. Los resultados muestran medias aritméticas superiores a 4 sobre 5 puntos. Los alumnos consideran que se trata de una experiencia que ayuda a la adquisición de competencias profesionales y que es útil, innovadora, efectiva, sostenible y replicable (medias aritméticas entre 4.19 y 4.95). Las ayudas recibidas por parte del docente son ligeramente superiores a las recibidas por los compañeros (media de 4.14 frente a 4.19). En cuanto a la satisfacción global con la experiencia de los PAT y con el sistema de EFyC empleado, los alumnos están bastante satisfechos, con una media aritmética de 4.24 sobre 5.

Además, los alumnos consideran que hay más ventajas que inconvenientes en el sistema de EFyC llevado a cabo en la asignatura. Todas las ventajas analizadas obtienen una media aritmética superior a 3.70 sobre 5. Las ventajas más destacadas son: “ofrece alternativas a todos los estudiantes”, “se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa”, “mejora la tutela académica (seguimiento y ayuda al alumno)”, “genera aprendizajes significativos”, “hay posibilidad de corregir errores en documentos y actividades”. Sin embargo, los inconvenientes analizados tienen medias aritméticas muy bajas. Las desventajas del sistema de EFyC que destacan

los estudiantes son: “Exige continuidad”, “hay que comprenderlo previamente”, “exige una asistencia obligatoria y activa”, “exige participar en mi propia evaluación (autoevaluarse)” y “exige un mayor esfuerzo”. Estos ítems son los únicos que tienen medias superiores a 4.19 sobre 5.

En cuanto al análisis de la autopercepción de competencias del alumnado, podemos observar cómo la mayoría de las competencias de las tres escalas han aumentado su media aritmética al finalizar la asignatura, especialmente las competencias específicas docentes de educación física.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la siguiente tabla se detalla el rendimiento académico del alumnado según la vía de aprendizaje y evaluación que han elegido en la asignatura.

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/Vías
Continua	-	-	-	26.93	46.16	3.84	76.93
Mixta	-	11.55	3.84	-	-	3.84	19.23
Final	3.84	-	-	-	-	-	3.84
<b>Totales por calificación</b>	3.84	11.55	3.84	26.93	46.16	7.68	100%

**Tabla 2.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes).

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

La carga de trabajo del profesorado en la asignatura es de 103 horas. La carga es mayor desde hace varios años porque una de las profesoras es novel, lo que conlleva más horas de preparación de clases y correcciones de documentos.

La carga media de trabajo del alumnado está en 96 horas, por tanto, es ligeramente superior a lo que se supone en teoría; esto es, al ser una asignatura de 6 créditos ECTS, con 60 horas lectivas, se supone que las horas de trabajo no presencial son 90. Por tanto, se ajusta bastante bien la carga de trabajo empírica con la carga teórica. En todo caso, 96 es la media, y existe cierta variabilidad: el alumno que menos horas ha dedicado son 52 y el que más 164.

Se observa una clara relación entre carga de trabajo media del alumnado y calificación. La media de horas de trabajo para la calificación de aprobado es de 67, el notable de 71 horas, el sobresaliente de 92 y la matrícula de honor de 104 horas. Para la calificación de suspenso, la media es de 58 horas.

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia de buena práctica que combinan el PAT y la EFyC son muy positivos. Las medias aritméticas del cuestionario anónimo que realizan los alumnos para evaluar el funcionamiento del PAT son altas. Los alumnos consideran que el sistema de EFyC tiene muchas más ventajas que inconvenientes, y las ventajas obtienen valoraciones muy altas. Estos resultados son muy similares a los encontrados en los estudios de Barba-Martín et al. (2010) López-Pastor et al. (2020, 2021).

Los resultados del cuestionario de autopercepción de competencias son buenos. En general, todas las competencias tienen mayor media aritmética al finalizar la asignatura, especialmente las competencias específicas de educación física; este resultado es lógico, dado que se trata de una asignatura específica de educación física en educación infantil. Estos resultados también se han encontrado en los estudios de Castejón et al. (2018) y Gallardo et al. (2018) en los que los alumnos se sienten más competentes en las competencias de educación física tras acabar la asignatura.

Los resultados del rendimiento académico del alumnado son muy positivos. En torno al 85% de los estudiantes han conseguido superar la asignatura. Además, parecen existir relaciones claras entre la vía de aprendizaje-evaluación y las calificaciones obtenidas. El rendimiento académico parece ser más alto si se utilizan sistemas de EFyC, aspecto que se ve reflejado en estudios de Arribas (2012), Castejón et al., (2011), Molina et al. (2020) o Romero et al. (2015).

La carga de trabajo no lectivo del profesorado es alta, en parte influida porque una de las profesoras tiene poca experiencia docente. Según aumenta la experiencia docente, la carga de trabajo suele disminuir. En cuanto a la carga de trabajo del alumnado, parece que es bastante adecuada (media 96 horas) para la carga de créditos que requiere la asignatura (90 horas). Algunos inconvenientes encontrados en otros estudios (Nieva et al., 2021; Vallés et al., 2011) reflejan que los sistemas de EFyC parecen tener más carga de trabajo tanto en el alumnado como al profesorado, sobre todo en las primeras experiencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arribas, J.M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *Relieve*, 1(18), 1-15.  
<http://hdl.handle.net/10550/29801>
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V, M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033-1048.  
[www.redalyc.org/articulo.oa?id=115349439002](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115349439002)

- Barba-Martín, J. J., López-Pastor, V. M., Manrique-Arribas, J. C., Gea-Fernández, J. M., y Monjas-Aguado, R. (2010). Garantir l'èxit en la formació inicial del professorat d'educació física: els projectes d'aprenentatge tutelats. *Temps d'Educació*, 39, 187-206. <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245016>
- Castejón, F. J., López-Pastor, V. M., Julián, J. A., & Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 11(42), 328-346. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171007>
- Castejón, F.J., Santos-Pastor, M.L., & Cañadas, L. (2018). Desarrollo de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Relación con los instrumentos de evaluación. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 111–126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200111>
- Castejón-Oliva, F. J., Santos-Pastor, M. L., & Palacios, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15(58), 245–267. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Gallardo, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter, B. (2018). Efectos de la aplicación de un sistema de Evaluación Formativa en la autopercepción de competencias adquiridas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 55-77. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200055>
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. M. (2018). The impact of formative and shared or co-assessment on the acquisition of transversal competences in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 933–945. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1530341>
- López-Pastor, V.M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J.C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la formación inicial del profesorado de Educación Física: Los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 37, 680-687. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- López-Pastor, V.M., Pascual Arias, C., Molina Soria, M., Fuentes, T., & Fernández, C. (2021). Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado. Un ejemplo. In W. dos Santos, & R. Stieg (Org.), *Evaluación educativa en la formación de profesores* (cap. 13, pp. 265–288). Appris.
- López-Pastor, V.M., & Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- Martínez-Mínguez, C., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje



- tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59–84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Molina, M. Fernández, C., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. M. (2022). Una experiencia de evaluación formativa y compartida en la asignatura de “Expresión corporal en Educación Infantil”, en la formación inicial del profesorado de educación infantil. En C. Pascual-Arias, V. M. López-Pastor y M. Sonlleva (Coords), *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas* (pp. 29-36). Miño y Dávila.
- Molina, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V.M. (2020). Academic performance and formative and shared assessment in teacher education. *Alteridad*, 15(2), 204-215. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n2.2020.05>
- Panadero, E., Alonso, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and individual differences*, 22(6), 806-813. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.04.007>
- Romero, R., Castejón, F. J., & López, V. M. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *Relieve*, 21(1), 1-16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la escala de autopercepción de competencias transversales y profesionales de estudiantes de Educación Superior. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>
- Vallés, C., Ureña, N., & Ruiz, E. (2011). La evaluación Formativa en Docencia Universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso en su primer año de desarrollo. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.



# 7. LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO SOBRE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES

## FORMATIVE EVALUATION OF PROJECT ORIENTED LEARNING IN EXPERIMENTAL SCIENCE DIDACTIC

---

VANESSA ORTEGA QUEVEDO<sup>1</sup>  
CRISTINA GIL PUENTE<sup>2</sup>  
CARMELA GARCÍA-MARIGÓMEZ<sup>3</sup>

Esta investigación recoge la implementación de una propuesta basada en la integración de la Evaluación Formativa y los Proyectos de Aprendizaje Tutorado (PAT) en una asignatura sobre Didáctica de las Ciencias Experimentales del grado de Maestro en Educación Primaria (EP) para potenciar el trabajo de las ciencias desde las salidas didácticas. Los resultados reflejan que tanto las profesoras como los estudiantes valoran positivamente la dinámica empleada para conseguir los objetivos de aprendizaje. Los estudiantes de la vía continua obtienen un buen rendimiento, predominando las calificaciones notables. Las docentes reportan una carga de trabajo algo elevada, la cual puede derivar de su implicación y compromiso con el alumnado.

### 1. INTRODUCCIÓN

Se presenta una investigación sobre una propuesta educativa para maestros en formación basada en la aplicación de PAT a través de la evaluación formativa. En concreto, se contextualiza la experiencia llevada a cabo, así como los instrumentos empleados, los problemas detectados y los puntos fuertes encontrados con el fin de compartir ejemplos de buenas prácticas.

### 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia se implementó en el marco de la asignatura “Didáctica de las Ciencias Experimentales” (DCE) impartida 3º del Grado de Maestro en Educación

---

<sup>1</sup> Universidad Complutense de Madrid (Madrid), España.

<sup>2</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

<sup>3</sup>

Primaria de la Facultad de Educación de Segovia. La asignatura, con carácter obligatorio y una carga total de 6 créditos ECTS, tiene como finalidad proporcionar a los estudiantes las competencias necesarias para que puedan llevar a cabo la transposición didáctica del saber de las ciencias experimentales, empleando la evaluación formativa y sumativa para verificar el progreso del alumnado y el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. La docencia durante el curso 2021-2022 la llevaron a cabo a tiempo completo dos profesoras con 15 y 3 años respectivamente de experiencia en dicha asignatura.

### **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

La decisión de llevar a cabo la experiencia mencionada deriva de diversas razones y circunstancias. En primer lugar, vinculado a la situación formativa del alumnado, el momento en el que se imparte la asignatura permite a los estudiantes abordar el diseño y elaboración del proyecto, ya que su participación en el Prácticum I les ha proporcionado suficiente preparación a través de su intervención en el aula. Esto permite que su proyecto se ajuste a la realidad vigente. En segundo lugar, ambas docentes poseen experiencia con este tipo de prácticas al haberlas empleado en diferentes años y asignaturas. En tercer lugar, el empleo de esta práctica educativa permite a la asignatura entrar en consonancia con el contexto y dinámica de la titulación. Los PAT constituyen una práctica cada vez más frecuente en el desarrollo de las asignaturas que conforman el grado, lo que favorece que los alumnos se familiaricen con la metodología. Por último, este tipo de proyectos suponen una vía ideal para conseguir los objetivos de aprendizaje establecidos. El PAT incentiva la participación del alumnado en su propio aprendizaje, algo fundamental si tenemos en cuenta la importancia del componente práctico en la DCE; la dinámica seguida reta al alumnado a diseñar e implementar secuencias innovadoras para su docencia, lo que potencia que puedan enfrentarse a la resolución de problemas verdaderos y situaciones reales del aula; el formato de entrega (informe de artículo científico en base a la normativa APA) fomenta la adaptación a un formato típico y frecuente de congresos, jornadas, publicaciones y trabajos de fin de análisis. Un formato que favorece la capacidad de análisis y síntesis.

Como se indica en la Tabla 1 la asignatura cuenta con un sistema doble de evaluación y calificación. La mayoría de los estudiantes opta por la vía continua.

Sistema	A-Continua	B-Final
Alumnos/as matriculados	54	
Alumnos/as por opción	47	7
Requisitos de acceso	Entrega de al menos un 80% de los informes requeridos de prácticas y el PAT	Prueba final y entrega PAT
Actividades de aprendizaje	Cuestionarios, lecturas, explicación de contenidos, rutinas de pensamiento, PAT, salidas al entorno entre otras prácticas.	

**Tabla 1.** Doble sistema de evaluación y calificación de la asignatura

Aunque el PAT es la actividad seleccionada como “buena práctica”, su estrecha relación con el resto de las actividades que componen el programa de la asignatura hace necesaria la lectura de la Tabla 2.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
<b>Vía procesual y formativa (continua)</b>		
Elaboración PAT	Cada grupo realiza un proyecto para trabajar las Ciencias de la Naturaleza a partir de salidas didácticas y una exposición oral. Las profesoras evaluarán los trabajos escritos, las presentaciones y la evolución del proyecto a lo largo del curso. Los alumnos realizarán una coevaluación y una autoevaluación. Para aprobar la asignatura será necesario que la calificación obtenida en este proyecto sea superior a 5.	40%
Informes de prácticas	Con este instrumento, se busca el trabajo diario de los alumnos y, por tanto, la constancia de su labor de estudio y compromiso. Los informes de actividades prácticas se entregan a lo largo del curso y las profesoras han de entregar el informe corregido con una valoración global, correcciones y anotaciones al margen sobre el documento, señalando propuestas de mejora, aspectos positivos y negativos. El alumno puede aplicar su aprendizaje en los siguientes documentos que realice. Se da a los alumnos la oportunidad de mejorar las prácticas entregadas si estas están por debajo del mínimo nivel de logro requerido. Estos informes han sido elaborados en grupos de 3-4 alumnos y en determinadas sesiones prácticas se realizaron de forma individual, para tener en cuenta cómo el alumno es capaz de trabajar de forma autónoma. Todos los informes de prácticas incluyen la rúbrica con la que el docente evaluará dicho informe. Este mismo instrumento	60%

	servirá al alumnado para realizar una autoevaluación del trabajo realizado. En algunas de las sesiones se ha realizado una coevaluación por grupos del informe de prácticas elaborado, y en otras de la exposición oral de los resultados obtenidos. Para poder aprobar se debe obtener del conjunto de informes una calificación media igual o superior a 5.	
<b>Vía sumativa</b>		
Elaboración PAT	Cada estudiante realiza el proyecto mencionado. Las profesoras evaluarán los trabajos escritos y la evolución del proyecto. Los alumnos realizarán una autoevaluación del trabajo a través de una rúbrica. Para aprobar la asignatura la calificación debe ser superior a 5.	40%
Prueba teórico-práctica final	El estudiante debe realizar una prueba donde demuestre los contenidos tanto teóricos como prácticos, y las competencias adquiridas. La prueba tendrá lugar en la Universidad en la convocatoria ordinaria y extraordinaria. Para poder aprobar la asignatura se debe obtener del conjunto de informes una calificación media igual o superior a 5.	60%

**Tabla 2.** Resumen de las actividades de evaluación y calificación de la asignatura

Con el fin de dar más detalles sobre la actividad considerada como “buena práctica se introduce la Tabla 3.

	Se plantea la elaboración de una propuesta (dirigida a alumnos de EP) para desarrollar la capacidad de vincular la ciencia del aula con el entorno próximo del alumnado. Es importante que los futuros maestros aprendan a dar sentido a los contenidos de ciencias para que el alumnado no perciba que son contenidos desvinculados de su vida, sin valor. Esto supone un reto en la enseñanza de las ciencias.  El trabajo del equipo se va a centrar en profundizar sobre un aspecto concreto en relación con la DCE a través de una propuesta de intervención educativa utilizando todas las fuentes de información que sean necesarias para el:
<b>Descripción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo de un contenido curricular.</li> <li>- Uso del contexto próximo de un centro concreto donde implementarán algunas de las sesiones diseñadas.</li> <li>- Desarrollo de la cultura del pensamiento.</li> </ul> <p>Cada grupo de trabajo (3-4 personas) se centrará en un contenido establecido por la legislación vigente en el Área de Ciencias de la Naturaleza (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la EP).</p>

---

En el horario de la asignatura se reservará tiempo de prácticas y seminarios dirigidos a la orientación y seguimiento del desarrollo del proyecto. No obstante, durante la realización del proyecto los alumnos podrán hacer tantas consultas como sea necesario.

El proyecto tendrá varias fases:

1. Lectura detallada de la guía de elaboración del proyecto. Establecimiento de grupos de trabajo (3-4 miembros).
2. Realización de la práctica 3.1: Tertulia sobre diferentes artículos sobre cómo realizar salidas didácticas y recensión sobre los mismos. Primer *feedback*: contenido teórico.
3. Selección del tema y del contexto donde se va a aplicar.
4. Búsqueda de información sobre el tema seleccionado.
5. Práctica 3.2. Inicio al diseño de la propuesta. Esta fase constituye la parte central del PAT y se comenzará a partir de una sesión de trabajo en el aula. Segundo *feedback*: diseño de la propuesta.
6. Diseño didáctico (metodología, materiales, fuentes necesarias).
7. Presentación del borrador del proyecto. Tras esta sesión y su posterior coevaluación en la clase se entregará mediante el campus virtual un informe elaborado por el grupo con los avances en el trabajo. Tercer *feedback*: estructura y desarrollo actual del proyecto
8. Redacción del informe definitivo con los aspectos formales establecidos.
9. Presentación del PAT. Coevaluación de la exposición oral.

Entrega del PAT con autoevaluación.

---

**Instrumentos de evaluación (y de calificación si se utiliza con fin sumativo)**

- Esquema de la propuesta.
- Informe de la práctica 3.1, 3.2 y retroalimentación.
- Informe intermedio del proyecto y retroalimentación.
- Informe final del proyecto.
- Exposición oral del trabajo en la Jornada.
- Hoja de autoevaluación grupal. Basada en la rúbrica de heteroevaluación.
- Registro de valoraciones obtenidas de la evaluación entre iguales. Basada en la rúbrica de heteroevaluación.

Rúbrica de heteroevaluación.

---

**Criterios de evaluación/calificación**

- Planificación adecuada de la propuesta, creatividad, iniciativa, grado de autonomía, capacidad para resolver problemas, capacidad de síntesis y análisis.
  - Conocimiento claro, comprensión y aplicación de los contenidos desarrollados en la asignatura en la programación didáctica.
-

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructuración adecuada del trabajo.</li> <li>- Grado de organización y estructuración de las ideas, dominio de la terminología, precisión conceptual, correcta expresión tanto oral como escrita.</li> <li>- Idoneidad de las fuentes de información.</li> <li>- Participación en la sesión final en la que se presentan y se evalúan las propuestas desarrolladas.</li> </ul> <p>El alumno dispone desde el comienzo de la experiencia de todos los instrumentos de evaluación que se van a utilizar a lo largo del proceso.</p>
<b>Requisitos mínimos</b>	<p>Para poder participar en la vía de evaluación continua es cumplir los plazos de entrega establecidos y entregar el 80% de los informes de prácticas además de cumplir los siguientes criterios de evaluación en cuanto al PAT.</p> <p>Es imprescindible que el alumno realice los cuestionarios y las entregas de los informes correspondientes en las fechas acordadas y que participe tanto en los seminarios de seguimiento como en la jornada final de exposición de trabajos (de forma síncrona o asíncrona).</p>

**Tabla 3.** Descripción del PAT “Salidas Didácticas. Ciencia en el entorno cercano del alumno” y su evaluación.

Por último, cabe destacar que si se desea implementar con éxito en un futuro esta propuesta es importante que los estudiantes conozcan desde un inicio el proceso de evaluación que se va a llevar a cabo, los plazos establecidos y la información de los diferentes procesos e instrumentos a utilizar. Conforme se va desarrollando el proceso, conviene ir analizando los aspectos tanto positivos como negativos que se están surgiendo con el fin de corregir en futuras ocasiones. La base de la propuesta es, además transferible a otras asignaturas y material. Bastaría con cambiar la temática sobre la que trabaja el alumno para su utilización en otros contextos. Por otro lado, es una metodología útil para el alumnado del grado de EP, ya que pueden emplear esta dinámica en su ejercicio como docentes.

#### 4. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El análisis detenido y detallado de la experiencia implementada nos ha permitido llevar a cabo su valoración teniendo en cuenta diferentes características como puede observarse en la Tabla 4.



	Sí	No	Observaciones
<b>Innovadora</b>		x	Los alumnos ya conocían y habían trabajado con PAT en otras asignaturas y cursos anteriores. Sin embargo, permite que ellos propongan problemas y soluciones creativas.
<b>Efectiva</b>	x		La experiencia potencia en los alumnos competencias que con otro tipo de actividades resulta más difícil de llevar a cabo (búsqueda de información, elaboración de ideas, desarrollo del pensamiento crítico, improvisación...).
<b>Sostenible</b>	x		Es un aprendizaje que se consigue de forma progresiva y acompañada, no es inmediato, pero se espera que tenga repercusión en su trayectoria docente. Además, es un trabajo prolongado en el tiempo, no se aprenden conocimientos de forma memorística, sino que es un trabajo elaborado con una estructura determinada en el que se tienen que seleccionar o replantear recursos, materiales, herramientas, etc.
<b>Replicable</b>	x		Los estudiantes pueden aplicar procesos de innovación educativa en su tarea docente. Es también perfectamente aplicable a otras asignaturas cambiando la temática y el contexto, pero manteniendo la dinámica de trabajo.

**Tabla 4.** Valoración de la experiencia de buena práctica

Durante el proceso pudimos observar que la experiencia nos proporcionaba ventajas como la generación de un buen clima de trabajo en el aula, una elevada participación en las sesiones realizadas y una gran motivación e interés del alumnado en el desarrollo del curso. Una de las ventajas más destacadas es la implicación del alumno tanto en el trabajo en grupo y el desarrollo de la propuesta, como en la elección de la temática a trabajar. Las sesiones de revisión y puesta en común del trabajo enriquecen la experiencia y el aprendizaje, además favorecen la implicación del alumnado en su propio proceso de evaluación y la inclusión de la evaluación formativa como contenido de aprendizaje.

La evaluación del proceso también nos permitió detectar un par de problemas para buscar soluciones. El primer problema se relacionó con la queja del alumnado por la carga y exigencia de la asignatura, las cuales consideran elevadas. En este caso se remarcó a los estudiantes las horas de trabajo presencial y no presencial que requería la asignatura en función de los créditos. El segundo problema surge del registro de horas trabajadas. Los alumnos no realizan un trabajo sistemático, sino que realizan una mera aproximación al finalizar el proceso. Por ello, consideramos oportuno desarrollar un instrumento que facilite el registro sistemático y la puesta en común con las docentes en las diferentes fases de evaluación.

Además, una vez finalizada y valorada la experiencia consideramos oportuno elaborar un instrumento que permita registrar las horas totales de trabajo no presencial tanto para elaborar el PAT como para elaborar el resto de las prácticas.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados obtenidos respecto al rendimiento académico (Tabla 5), reflejan que las calificaciones de la vía continua son predominantemente notables. Por su parte, en la vía sumativa, predominan los estudiantes que no se presentan y las calificaciones de aprobado.

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/Vías
Continua	0	0	29.6	53.7	0	3.7	87%
Sumativa	7.4	1.8	3.7	0	0	0	13%
<b>Totales por calificación</b>	7.4	1.9	33.3	53.7	0	3.7	100%

**Tabla 5.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

En cuanto a la carga de trabajo del profesorado, con un valor de 192 horas totales, podemos afirmar que es algo elevada. Por un lado, se dedica mucho tiempo a preparar las clases (80 horas) con el fin de diseñar dinámicas que potencien el aprendizaje autónomo, participativo y significativo. Por otro lado, la dedicación a la corrección (50 horas) y a las tutorías (48 horas) se debe a la cantidad de actividades de aprendizaje, el número de estudiantes matriculados y el propósito de proporcionar una retroalimentación rápida y ajustada a las necesidades del alumnado para poder impactar en su aprendizaje de forma positiva.

En cuanto a la carga de trabajo del alumnado, con un valor medio aproximado de 100 horas, podemos afirmar que no es elevada si tenemos en cuenta que nos encontramos ante una asignatura con 150 horas de trabajo. Por lo tanto, las actividades diseñadas son viables.

Desde este sentido, los resultados de la Tabla 6, manifiestan que aquellos estudiantes que dedican un mayor tiempo al trabajo autónomo obtienen las mejores calificaciones.

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 horas)	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor
100 horas	El que menos: 50 El que más: 100	0-50	50-70	70-80	80-90	90-100

**Tabla 6.** Relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado

## 7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las profesoras valoran positivamente la experiencia, pues los estudiantes han desarrollado proyectos en los que se trabajan las Ciencias Experimentales en EP, atendiendo a la demanda de acercar positivamente los contenidos científicos al contexto real del alumnado mediante salidas al entorno.

Los alumnos presentan opiniones muy positivas ante el desarrollo de la asignatura, tanto por el diseño e implementación del PAT, como por el grado de aprendizaje y el sistema de evaluación de la asignatura en general.

Estudiante 1 *“Que pese a ser muy exigente a nivel de entrega de tareas consigue generar un aprendizaje constante y sostenido en el tiempo”*.

Estudiante 2 *“El trabajo en grupo, la división de teoría y práctica y la innovación en la evaluación, que no solo nos ha servido para aprender aspectos de la asignatura, sino también para aprender aspectos relacionados con las diferentes formas de evaluar”*.

Estudiante 3 *“Me gusta la manera en la que hemos evaluado los PAT”*.

El rendimiento de los alumnos es bueno. Las calificaciones y opiniones de los alumnos a partir del instrumento de evaluación de la asignatura muestran que el sistema de evaluación influye de forma positiva en el alumnado. El grado de exigencia para alcanzar una calificación de sobresaliente es elevado.

Los estudiantes forman parte activa en el proceso de evaluación no sólo en el PAT, sino también el resto actividades, lo que les aporta una visión real y aplicada del trabajo realizado en el ámbito de la evaluación.



# **8. PERSPECTIVA DEL ALUMNADO SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA UTILIZANDO LA CLASE INVERTIDA COMO MÉTODO PEDAGÓGICO**

## **STUDENTS' PERSPECTIVE ON THE PROCESS OF FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT USING THE FLIPPED CLASSROOM AS A PEDAGOGICAL METHOD**

---

JUAN CARLOS MANRIQUE ARRIBAS<sup>1</sup>

El método pedagógico de la clase invertida junto a la implementación de la evaluación formativa y compartida ya ha dado excelentes resultados en cuanto al nivel de aprendizaje significativo logrado por el alumnado y al resultado académico en diferentes contextos educativos. El objetivo de esta experiencia es comprobar si esta relación también ha sido positiva en el desarrollo de una asignatura en el Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Física. Mediante la recogida de datos a través del cuestionario de evaluación creado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación aplicado al finalizar el cuatrimestre al alumnado, se puede afirmar que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido auténtico. Entre los aspectos positivos destacan: la autonomía en el acceso a la información por parte de este colectivo, el seguimiento realizado por el profesorado mediante la aportación de numerosos feedback y el uso de la información recogida mediante la realización de autoevaluaciones y coevaluaciones para la mejora de las producciones. Como punto a mejorar se encuentra el encontrar el ajuste del trabajo demandado para que el alumnado no tenga la sensación de sobrecarga.

### **1. INTRODUCCIÓN**

La Clase Invertida (CI) es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Ke et al., 2023; Wittmann y Wulf, 2023). Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas para alcanzar un incremento en el compromiso y la implicación de los estudiantes. Además, con la CI se trata de mejorar la

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

comprensión conceptual por parte del alumnado para que alcancen un aprendizaje más significativo (Sointu et al., 2023). El tiempo de clase se libera para que se pueda facilitar la participación de los estudiantes en el aprendizaje activo a través de preguntas, discusiones y actividades aplicadas que fomentan la exploración, articulación y aplicación de ideas.

En resumen, la innovación educativa que supone este modelo aporta como principales beneficios los siguientes:

- Permite al docente dedicar más tiempo a atender a la diversidad del alumnado.
- Es una oportunidad para que el profesor pueda compartir información y conocimiento con sus alumnos.
- Proporciona al alumnado la posibilidad de acceder a los contenidos generados o facilitados por el profesorado.
- Crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula.
- Involucra al alumnado desde el inicio del proceso de aprendizaje.
- Mejora significativamente el ambiente de trabajo en el aula.
- Convierte el aula en un espacio de trabajo activo para todos los alumnos.
- Fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.

En este modelo metodológico se debe aplicar una evaluación adaptada los objetivos que se pretenden. En este sentido, la evaluación formativa, continua y compartida (Hamodi et al., 2015), que intenta mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, contribuye a realizar una calificación menos credencialista y más insertada en este proceso, en consonancia con el modelo competencial que se le presupone a la enseñanza universitaria. Por tanto, la participación del alumnado (López-Pastor, 2011) en los procesos de evaluación a través de la autoevaluación, la coevaluación, la evaluación compartida y la calificación dialogada favorecen la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y focaliza aspectos educativos de la evaluación más allá de los meramente calificadores (Hortigüela et al., 2019). Por tanto, mediante la CI y la evaluación formativa se hace necesaria su integración para que desde la participación del alumnado se contribuya a redefinir las funciones tanto de este colectivo como las del docente. Por otro lado, la implementación de un sistema de evaluación orientada al aprendizaje contribuirá a una mejor adquisición de las competencias programadas en la asignatura.

Por tanto, el objetivo principal de esta experiencia es comprobar si esta relación entre el método pedagógico de la clase invertida y la evaluación formativa y compartida también ha sido positiva en el desarrollo de una asignatura en el Grado de Educación Primaria de la mención de Educación Física.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La asignatura en la que se ha implementado la CI utilizando la evaluación formativa y compartida es Educación Física y Salud, de cuarto curso del Grado de Educación Primaria, perteneciente a la mención de Educación Física. Se imparte en el primer cuatrimestre y consta de 6 créditos, de los que 2,4 son presenciales y 3,6 no presenciales, a 44 alumnos. En las clases prácticas, impartidas en un pabellón, está todo el grupo y en las clases teóricas, realizadas en el aula, se divide en dos.

## 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El alumnado matriculado pueden elegir el sistema de evaluación que se les oferta. Por un lado se encuentra la vía de evaluación continua, que presenta los siguientes requisitos: asistir de manera continuada a clase (90% de las horas presenciales), entrega de los documentos en los plazos acordados y rehacerlos en caso de que no tengan la calidad suficiente en una semana y participar en el establecimiento de los criterios de evaluación y calificación al principio y, si es conveniente, a lo largo del cuatrimestre. Los que prefieren la vía llamada de examen final son los que no asisten regularmente a clase o deciden durante el proceso, por diferentes razones, que se salen de la vía de evaluación continua. En las tablas 1 y 2 se detallan las actividades de aprendizaje, los instrumentos de evaluación empleados y el porcentaje en la calificación.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) (trabajo grupal)	Rúbrica del profesor y Rubrica de coevaluación	35
Informes de sesiones prácticas (trabajo grupal)	Rúbrica de autoevaluación y del profesor	10
Cuaderno-Diario de clase (trabajo individual)	Rúbrica de autoevaluación del profesor	25
Examen de los contenidos de cada unidad temática (trabajo individual)	Fichas de autocorrección	20
Participación en un proyecto de aprendizaje servicio (trabajo individual)	Rúbrica de autoevaluación y del profesor	10
Ensayos (trabajo individual opcional)	Rúbrica de autoevaluación y del profesor	Se añade a la calificación final Hasta 10%

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica por la vía continua

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) (trabajo individual)	Rúbrica del profesor y Rubrica de coevaluación	20
Cuaderno-Diario de clase (trabajo individual)	Rúbrica de autoevaluación del profesor	25
Examen final de los contenidos de cada unidad temática (trabajo individual)	Fichas de autocorrección	45
Participación en un proyecto de aprendizaje servicio (trabajo individual)	Rúbrica de autoevaluación y del profesor	10
Ensayos (trabajo individual opcional)	Rúbrica de autoevaluación y del profesor	Se añade a la calificación final Hasta 10%

**Tabla 2.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica por la vía de examen final

#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Después de aplicar el cuestionario elaborado y validado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Evaluación al final del curso, se puede decir que la clase inversa mejora sus niveles de aprendizaje. Éste comienza con la exposición inicial de los contenidos a través de los materiales que se les proporciona en el Campus Virtual y a los que acceden antes de llegar al aula. De este modo se avanza en la adquisición y reflexión sobre los temas programados sin gastar tiempo de exposición en clase y se profundiza y reflexiona más acerca de la relación entre la educación física y la salud. La utilización de un foro de participación semanal ha proporcionado, tanto a los propios compañeros como al profesor, gran información acerca de los contenidos que le generan más problemas de entender, los que les sugieren más debate o los que están tienen mejor asentados.

También, con este modelo de enseñanza se ha cumplido con el sistema del crédito ECTS, completando tanto las 60 horas presenciales como las 90 restantes con el trabajo autónomo del alumnado fuera del aula, tanto de manera individual como grupal.

Como se puede apreciar, los inconvenientes más relevantes de la CI se han referido a que se requiere más tiempo de trabajo dedicado tanto por parte del profesor como de sus alumnos. Sin embargo, ha puesto al profesor en el camino para comprender mejor los problemas de comprensión de éstos. El seguimiento que se les ha hecho ha sido continuo a lo largo de todo el proceso con la emisión de feedbacks, además de que se les ha admitido equivocarse, acertar y rectificar, lo que ha hecho mejorar el resultado final de sus trabajos y han percibido que su aprendizaje ha sido más significativo y cercano a su futura tarea como docente. Según los datos recogidos en el cuestionario final de la asignatura, los alumnos



expresan que la experiencia ha sido innovadora, pues desarrolla soluciones creativas para su proceso formativo, efectiva en cuanto al impacto positivo que les ha supuesto en su aprendizaje, ya que se ha centrado en el proceso del trabajo diario, además de considerarla replicable y fácilmente aplicable a otros contextos de enseñanza por el aprendizaje activo que conlleva.

El empleo de una gran cantidad de horas para la realización del seguimiento de todas las actividades ha sido el inconveniente más destacado que han indicado los alumnos, además de convertirse en algunas ocasiones repetitivas. Quizás el dominio que van teniendo en la elaboración de los trabajos durante el proceso les hace sentir que son tareas monótonas. Por tanto, la posible solución puede estar en variar el formato de las tertulias o la manera de realizar las fichas de observación. También los controles semanales sobre el documento que han tenido que estudiar comentan que se pueden hacer con preguntas abiertas, aunque al final aclaran que les ha servido para entender mejor el contenido y poder realizar comentarios más consistentes en las tertulias de las clases teóricas.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Prácticamente la totalidad del alumnado ha escogido la vía continua de evaluación. Tan solo uno ha decidido, por imposibilidad de cumplir con el porcentaje de asistencia presencial, acogerse al sistema de evaluación final. Los resultados finales de las calificaciones son claramente positivos en cuanto al rendimiento académico obtenido. Más de la mitad obtiene el notable y una cuarta parte el sobresaliente. Esto indica que a pesar del trabajo que expresan haber realizado, la recompensa en forma de calificación les merece la pena el esfuerzo. Por otra parte, el número de suspensos es mínimo, lo cual reafirma la idea de que el seguimiento hecho durante el proceso de las actividades realizadas y los feedbacks aportados han hecho mejorar y conseguir los objetivos y competencias programados con éxito.

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/Vías
Continua	0%	4.55%	11.36%	50%	25%	6.81%	97.72
Mixta							
Final	0%	0%	0%	2.28%	0%	0%	2.28%
<b>Totales por calificación</b>	<b>0%</b>	<b>4.55%</b>	<b>11.36%</b>	<b>52.28%</b>	<b>25%</b>	<b>6.81%</b>	<b>100%</b>

**Tabla 3.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

En general, los datos sobre la carga de trabajo tanto del profesorado y del alumnado (tablas 4 y 5) nos indican que ambos han dedicado muchas horas tanto en la preparación como en la realización de las actividades propuestas y su corrección. Aunque la sensación por parte del alumnado es haber realizado más horas de las que la carga crediticia marca en el plan de estudios, sólo en algunos casos esta situación se ha dado, pero en términos generales no han superado las 90 horas de trabajo autónomo.

	Asignaturas de un único cuatrimestre					Totales
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	
PC= preparación de clases	30	8	6	6	5	55
CD = corrección de documentos	0	20	30	26	30	106
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	4	4	4	4	5	21
<b>Totales</b>	<b>34</b>	<b>32</b>	<b>40</b>	<b>36</b>	<b>40</b>	<b>182</b>

**Tabla 4.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
	Lectura de textos, entradas en el foro y realización del diario de clase (actividad individual)	2	8	8	4
Proyecto de aprendizaje servicio (individual)	0	0	10	8	18
Preparación y/o informes de sesiones prácticas (Grupal)	3	4	4	4	15
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (Grupal)	0	4	12	6	20
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría)	0	1	2	1	4
Preparar los controles semanales (individual)	1	1	1	1	4
<b>Subtotales por meses</b>	<b>6</b>	<b>18</b>	<b>37</b>	<b>22</b>	<b>83</b>

**Tabla 5.** Carga de trabajo para el alumnado (valores de media aproximada del grupo)

En cuanto a la relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado (tabla 6), hay una correspondencia directa entre la mayor dedicación en horas y el rendimiento académico en las calificaciones. Destaca el suspenso con una implicación manifestada de 53 horas y las 110 horas de uno de los alumnos que consigue la matrícula de honor. En los casos en los que las notas son más altas el exceso de horas sobre las 90 que se demandan de trabajo autónomo se han superado.

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 horas)	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor
83	El que menos: 56 El que más: 110	53	65	84	103	110

**Tabla 6.** Relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado

## 5. CONCLUSIONES

La experiencia de buena práctica analizada, la CI y la evaluación formativa y compartida, ha sido muy provechosa para el alumnado. Ha supuesto que las clases presenciales tuvieran un mayor aliciente para ellos, además de conseguir poner en común muchas ideas y experiencias que ya habían sido trabajadas fuera del aula, especialmente con la puesta en común en la participación semanal del foro abierto en el Campus Virtual. La posibilidad de venir con los contenidos ya trabajados y revisados ha permitido que las puestas en común, las tertulias y los diálogos fueran de mayor calidad. En general, la participación en el aula ha sido mucho más activa y eficaz que cuando las clases se realizaban de la manera tradicional, en las que se realizaban exposiciones orales de los conceptos, sin dejar casi espacio para la reflexión.

La defensa del marco teórico de los PAT también ha supuesto un reto para exponer sus ideas utilizando una presentación con diapositivas más la grabación de cada uno de los componentes del grupo expresando los contenidos teóricos más importantes, teniendo que jugar con un tiempo determinado. Sin embargo, todavía es necesario establecer otros canales para que estos alumnos más retraídos a la hora de hablar en público puedan expresar más abiertamente sus ideas. Una buena opción puede ser crear una serie de preguntas que hayan aportado en el foro semanal y, por parejas o bien en pequeños grupos, debatir esas cuestiones y que después de unos minutos de debate interno, expongan al gran grupo el resumen de las ideas recogidas en la tertulia.

Por otro lado, la realización de las pruebas parciales sobre los conceptos analizados en los documentos semanales ha supuesto que los alumnos lleven más preparada su intervención en los seminarios. Sin embargo, hay un pequeño grupo de ellos que manifiesta que no es necesario hacer este tipo de controles, puesto que ya se establecen otros canales para expresar su opinión o reflexión acerca del documento. A pesar de que hay algunas quejas, el hecho de obligar a tener que hacer un control de contenidos, que no lleva más de 10 minutos, da una mayor calidad e implicación en el aprendizaje, aunque las preguntas deben centrarse en contenidos relevantes y no en detalles poco interesantes para la comprensión de los textos y dar la oportunidad para que contesten a alguna pregunta abierta.

También hay que destacar el proyecto de aprendizaje servicio, en el que los alumnos se han sentido recompensados al acompañar a una persona sedentaria durante las seis semanas en las que han programado una serie de actividades para hacerles conscientes de la importancia de realizar actividad física como parte de sus rutinas de salud.

Pero, por otro lado, también estiman que este trabajo les ocupa mucho tiempo y que quizás haya un exceso de horas invertidas en relación a los créditos de la asignatura. Se han ido ajustando las tareas que se demandan para acercarse al número de horas que el estudiante debe realizar al margen de las clases presenciales, 90 horas. En este curso se han dedicado, de media, 83 horas, lo que indica que es más la sensación de trabajar por encima de lo establecido que lo que realmente ha supuesto.

### BIBLIOGRAFÍA

- Hamodi, C., López Pastor, V. M., & López Pastor, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47271>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero...¿ A qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Ke, L., Xu, L., Sun, L., Xiao, J., Tao, L., Luo, Y., ... & Li, Y. (2023). The effect of blended task-oriented flipped classroom on the core competencies of undergraduate nursing students: a quasi-experimental study. *BMC nursing*, 22(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12912-022-01080-0>
- 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. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 159-173. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6185>
- Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M. C., Hirsto, L., Saarelainen, M., & Valtonen, T. (2023). Preliminary evidence of key factors in successful flipping: Predicting positive student experiences in flipped classrooms. *Higher Education*, 85(3), 503-520. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00848-2>
- Wittmann, S., & Wulf, T. (2023). Effects of flipped classes on student learning: The role of positively perceived instructor attitude towards students. *The International Journal of Management Education*, 21(1), 100735. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100735>

## 9. OBSERVATORIO DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES: ISEF-UDELAR

### OBSERVATORY OF PRE-PROFESSIONAL PRACTICES

---

MARIANA SARNI <sup>1</sup>

El Observatorio de Prácticas Pre-profesionales constituye una experiencia educativa instalada en la formación inicial docente universitaria pública en Educación Física en Uruguay. Llevada a cabo por docentes y estudiantes de la unidad curricular Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física, se asienta en la evaluación formativa y compartida. Consta de 4 instancias de evaluación, distribuidas en 3 ateneos temáticos, atravesados por mecanismos de coevaluación sub grupales, y una instancia de evaluación escrita individual que permiten a sus participantes: (a) pensar futuros proyectos de enseñanza a partir del estudio y análisis crítico de los proyectos de otros estudiantes avanzados, (b) proyectar y mejorar su tránsito curricular hacia las prácticas pre-profesionales, analizando y elaborando propuestas alternativas e hipotéticas a las observadas, habiéndolas reflexionado entre pares. Adicionalmente dio pistas para proponer ajustes curriculares en los tránsitos de la formación docente universitaria.

#### 1. INTRODUCCIÓN Y DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La siguiente experiencia de Evaluación Formativa y Compartida se llevó a cabo en la Licenciatura en Educación Física (LEF) del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), en la Unidad Curricular (UC) “Planificación Metodología y Evaluación de la Educación Física” (ISEF, 2017), ubicada en el 4to semestre de la carrera.

La UC presenta a la Planificación, la Metodología y la Evaluación de la EF como objetos de reflexión teórica, ocupándose de problematizar la relación existente entre los supuestos del profesor y las propuestas que éste construye/elige, y acompañando la construcción de propuestas prácticas de cada temática, justificables y coherentes por quienes los elaboran en términos éticos y epistémicos.

Durante el año 2022, el equipo docente de la asignatura, incursionó en un proyecto de Innovación Educativa, el Observatorio de Prácticas Pre profesionales (OPP), que se instaló como un espacio de observación e inter-análisis colectivo

---

<sup>1</sup> Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República de Montevideo, Uruguay.

entre docentes y estudiantes de PMEEF, y estudiantes avanzados cursantes de las prácticas Pre-profesionales docentes de EF (PraPro). Los segundos aportaron a los primeros sus proyectos de planificación, sus construcciones metodológicas y sus propuestas de evaluación de la Educación Física que venían implementando en los espacios de práctica para ser estudiados.

De esta manera se configuró un espacio híbrido que aporta situaciones reales, cotidianas, a la discusión colectiva de las temáticas de la UC-PMEEF, entablándose puentes de formación con base en las problemáticas propias de la intervención profesional. Al OPP se incorporan diversos mecanismos de evaluación formativa – para la mejora de los aprendizajes - y compartida que mediatizan los análisis y, por ser tales, se sostienen a partir de la participación del estudiantado en la evaluación en torno a asuntos propios de la didáctica de la EF.

## **2. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

### **2.1. Aspectos generales de la evaluación de la UC**

La evaluación del curso PMEEF incluye dos propuestas: un escrito individual y tres ateneos temáticos que se disponen en tres diferentes tramos del curso. Cada ateneo se focaliza en uno de los contenidos de la UC, Planificación, Metodología o Evaluación.

En ellos el estudiantado expone los hallazgos del OPP dando cuenta del proceso de sus aprendizajes ante el colectivo de pares. Se espera que la instancia evidencie el análisis reflexivo de la temática en cuestión que recoja la bibliografía trabajada y, de corresponder, sugieran propuestas de cambios.

Un cuaderno de campo sistematiza la información recabada en las observaciones de las prácticas pre profesionales de cada subgrupo, dando cuenta del recorrido del proceso de observación grupal. Es el sostén principal de cada ateneo y, en este sentido, supone una entrega previa en la que su contenido general y administrativo es revisado por el docente a partir de criterios de evaluación compartidos y previamente confeccionados junto con el estudiantado (anexo 3). El cuaderno se organiza a partir de fichas temáticas de observación, que son construidas por el profesorado y sintetizan el enfoque teórico del curso. Durante la enseñanza de cada tema sus contenidos se justifican y revisan grupalmente. Completarlas requiere al estudiantado entrevistar, analizar documentos, observar al menos dos clases de los pares avanzados, triangular la información y concluir sobre sus resultados.

## 2.2. La EFyC de los Ateneos

Los ateneos constituyen entre sí y para sí el sistema de EFyC del curso. Por el carácter práxico de la apropiación de los contenidos (Giroux, 2004) son las instancias de evaluación central.

Cada uno se analiza a partir de una rúbrica temática elaborada junto con el estudiantado la semana previa al ateneo en cuestión (Tabla 1). Dicha rúbrica organiza el diálogo formativo en torno al saber. Permite a los asistentes valorar los avances del proceso de aprendizaje y, de detectar errores, idear alternativas de solución.

Los objetos de evaluación o referidos que integran la rúbrica, representan en densidad y cantidad a la temática que fuera objeto de enseñanza, asegurando su validez de construcción, contenido y significado (Sarni, 2005). De forma compartida se establecen los referentes de evaluación (Sarni, 2018) para cada rúbrica del ateneo o, dicho de otra forma, el deber ser, la expectativa de aprendizaje.

A su vez cada rúbrica ofrece al evaluador cuatro categorías de evaluación discriminadas por valoraciones específicas y rangos de calificación trabajados de forma compartida. Se suma una columna de “observaciones” permitiendo sumar registros novedosos, aunque pertinentes.

Una vez iniciado el ateneo, comienza la evaluación de cada exposición. En ella participa el docente del grupo y un grupo de pares estudiantiles asignado de manera previa a partir de un sorteo. Culminada la exposición y la evaluación entre pares, se abre una instancia de intercambio plenario. Con la entrega de las dos valoraciones (dos rúbricas completas) a los expositores, se cierra cada etapa de evaluación.

En consecuencia, el proceso de elaboración de la rúbrica y su puesta en práctica plantean al estudiantado participar en las decisiones asociadas a la evaluación/calificación dialogada dando cuenta de sus argumentos y, a la vez, autoevaluar su labor (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017; Pascual Arias et al., 2022).

Referidos	Referente	1-4 (reformular)	5-7 (aceptable)	8-10 (muy bueno)	11 y 12 (excelente)	Obs.
Justificación de intereses curriculares	Los argumentos presentados para justificar la selección de interés curricular son pertinentes, profundos y exhaustivos.	Inadecuados	Parcialmente pertinentes, bastante superficiales.	Pertinentes, aunque poco profundos.	Pertinentes, profundos y exhaustivos.	
	El trabajo no posee imprecisiones teóricas de ningún tipo:	Inadecuado teóricamente	Importantes imprecisiones.	Sin impresiones relevantes	Sin imprecisiones.	
Sobre el tipo de objetivos	El tipo de objetivo del proyecto de la PraPro se identifica adecuadamente y se justifica teóricamente. Se plantean posibles mejoras.	No se identifica. No se fundamenta	Se identifica con vaguedad y fundamenta con escasas referencias teóricas	Se identifica claramente y la referencias teóricas son adecuadas.	Se identifica y se plantan mejoras exhaustiva a partir del material bibliográfico aportado en el curso.	
	El análisis:	No existe análisis	Se realiza sobre lo evidente y superficial	Se limita a los elementos más evidentes	Trasciende lo evidente adentrándose en aspectos profundos	
Sobre el diseño de los objetivos	En el diseño de los objetivos identifican los siguientes aspectos: (1) Verbo en infinitivo (2) Conocimiento productivo (CP), (3) Conocimiento directivo (CD), (4) Coherencia entre CP y CD, (5) Redacción clara, (6) Referencia correcta al campo disciplinar	Identifican incorrectamente 3 o más aspectos	Identifican incorrectamente 1 o 2 ítems	Identifican correctamente todos los ítems	Identifican correctamente todos los ítems	
	Analizan correctamente los errores	Se evidencian errores en el análisis de 2 o más apartados.	Se evidencian errores en el análisis de 1 o 2 apartados.	Se evidencian errores en 1 o 2 apartados.	No hay errores en el análisis.	
Sobre la elaboración de la secuenciación de contenidos	La secuenciación esta (1) completa, (2) su redacción permite la comprensión de lo expuesto, (3) es coherente internamente, (4) se corresponde con los objetivos propuestos.	Es totalmente incorrecta	Posee errores de redacción, es incoherente en más de dos clases, no se corresponde con los objetivos.	Bien redactada. Con errores mínimos en la coherencia interna. Responde sin lugar a duda a los objetivos propuestos.	Es totalmente correcta.	

**Tabla 1.** Ejemplo de rúbrica empleada para la evaluación de los ateneos

Este tipo de prácticas de evaluación democratiza la formación universitaria y alienta la formación de licenciados más autónomos y participativos. En síntesis, empodera a un actor comúnmente relegado a “objeto de evaluación”, transformándolo en co-constructor de sus aprendizajes y, a la vez, crítico del aprendizaje de las temáticas en cuestión (Cal, 2019).

### 2.3. Aspectos intrínsecos a la aprobación o exoneración del curso

La aprobación del curso integra los siguientes aspectos:

- Reglamentarios, de asistencia. Aprobar o exonerar el curso requiere obligatoriamente de asistir a un mínimo del 75% de las clases dictadas; de lo contrario el/la estudiante deberá optar por dar el examen en modalidad libre o recusar la UC.
- Calificación sobre nota 5 (Tabla 2). En una escala del 1 al 12, se debe alcanzar la nota mínima de 5 para aprobar o de 8 para exonerar el curso. La calificación surge a partir del promedio de los 3 ateneos y la evaluación individual. Para la exoneración del curso el/la estudiante deberá lograr una calificación mínima de 8 promediando los 3 ateneos y la evaluación individual.



Actividades de evaluación	Instrumento	Calificación %
Prueba individual	Escrito: se solicitó el desarrollo de una propuesta de planificación de la enseñanza de la EF (elaboración de objetivos de enseñanza, secuenciación de contenidos y justificación teórica); la construcción metodológica de la una clase de EF (estilos de enseñanza, técnicas de enseñanza, aspectos estructurales -tiempo, materiales, infraestructura- y justificación teórica); y la elaboración de una propuesta de evaluación del aprendizaje (objetivo de la evaluación, objeto a ser evaluado, criterios a tener en cuenta, justificación teórica y moral de la propuesta).	25%
Ateneos2: Presentaciones orales (análisis de casos y contrapropuestas)	Cuadernos de campo <sup>3</sup> que sistematizaron: entrevistas, observaciones de prácticas pre profesionales, análisis de documentos, devoluciones de docentes, y contrapropuestas de enseñanza. Grillas de evaluación de los cuadernos de campo <sup>4</sup> y las presentaciones orales.	75% (Se promedian las 3 calificaciones correspondientes a cada uno de los ateneos)

**Tabla 2.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

### 3. SOBRE LA EXPERIENCIA DEL OBSERVATORIO

#### 3.1. Aspectos a ser tenidos en cuenta para su implementación

La implementación del observatorio y de sus mecanismos de evaluación se sostienen en dos asuntos medulares.

Primero, la importancia de mantener una comunicación fluida entre docentes y estudiantes de los cursos implicados (PMEEF y PraPro), Para evitar inconvenientes, es necesario que todos los actores sean conscientes de lo que se pretende de ellos, de cuál es su rol en la experiencia. Si bien en las instancias de ateneo solo participan los estudiantes y docentes del curso de PMEEF, para transitar el camino de producción de los cuadernos de campo es necesaria la colaboración de los docentes y estudiantes de las PraPro 1 y 2 y de la comunidad educativa de la institución/comunidad en la que las prácticas son llevadas adelante.

Segundo, para la organización de la instancia de ateneo es importante que el docente del curso otorgue todo el material necesario para la construcción del cuaderno

<sup>2</sup> Se adjunta la pauta del Ateneo en el anexo 1.

<sup>3</sup> Se adjunta la consigna del cuaderno de campo en el anexo 2.

<sup>4</sup> Se adjuntan rúbricas (grillas) de autoevaluación en anexo 3.

de campo y trabajo junto al estudiantado las pautas para su elaboración y valoración. También es imprescindible una buena estructuración temporal de la instancia, distribuyendo turnos y respetando tiempos de presentación y devolución equitativa.

### 3.2. Transferibilidad

Al menos dos elementos serían transferibles a otras experiencias. Primero el trabajo entre pares. Básicamente la articulación entre estudiantes de diferentes UC que se encuentran en momentos distintos dentro de la formación universitaria es significativa en términos de aprendizaje. Segundo, el aprendizaje sobre casos reales de prácticas pre-profesionales conecta al estudiantado a su tarea futura. Colocar al estudiante a revisar temas que desarrollará en su trayectoria curricular inmediata le permite familiarizarse con aquellos aspectos que son difícilmente reproducibles en situaciones hipotéticas.

## 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El OPP incluido en la UC PMEEF y el mecanismo central de evaluación que sostiene su aprendizaje, se valoran como una buena práctica. La experiencia llevada a cabo es:

- a. Innovadora, al desarrollar soluciones nuevas o creativas innovadora. Habilita, mediante los mecanismos de evaluación compartida y formativa, un meta análisis sobre la enseñanza de la EF. Las propuestas de planificación, metodología y evaluación son escrutadas y repensadas en clave crítica. Esto además en condiciones de práctica real, con sujetos y acontecimientos reales. Durante la construcción del ateneo (y su cuaderno de campo), se establecen puentes formativos entre estudiantes en diferentes trayectos de la LEF, permitiendo un feedback que nutre tanto a los estudiantes de PMEEF como a los de las PraPro 1 y 2.
- b. Efectiva, por demostrar un impacto positivo y tangible de mejora. Permite promover el aprendizaje de las temáticas del curso no solo en clave teórica, sino además fomentando el conocimiento sobre, en y para la práctica. Enfrenta al estudiante a la necesidad de identificar los conceptos abordados en el curso en situaciones particulares, habilita posibles asociaciones cognitivas, pero, sobre todo, promueve la reconstrucción hipotética de la práctica observada, encausando su posterior pasaje por las PraPro 1 y 2.
- c. Sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos. Al haber creado las condiciones institucionales e interinstitucionales para su puesta en marcha, la propuesta es posible de sostener a lo largo del tiempo. La valoración sobre la propuesta de evaluación permite al estudiantado y al profesorado identificar los errores cometidos y realizar los ajustes necesarios.
- d. Replicable, por ser posible de utilizar como modelo a desarrollar en otros contextos. El mecanismo de evaluación empleado puede ser aplicable

directamente en espacios del estilo en otras carreras, y en sus prácticas pre-profesionales, en tanto posibles revisoras del trabajo realizado

En cuanto a las ventajas señalamos.

- a. Se presenta como una evaluación procesual al desarrollarse y construirse desde que empieza hasta que termina el curso.
- b. Aborda casos reales de enseñanza de la EF, tanto en contextos educativos formales, como en territorio.
- c. Al desarrollarse en subgrupos limitados (4 personas), permite la discusión e intercambio entre pares, habilitando espacios de resolución democrática de los problemas propuestos.
- d. Habilita una instancia de introspección y autovaloración de lo aprendido. Se le otorga al estudiante la posibilidad de autoevaluar el trabajo realizado a partir de criterios elaborados cooperativamente entre docentes y estudiantes, participando además del proceso de decisión acerca de la calificación que se desprende de la valoración realizada.

Por otra parte, hallamos algunos problemas y posibles soluciones.

- a. Se registraron algunas respuestas tardías a solicitudes que los estudiantes de PMEEF realizaran a los estudiantes avanzados de las PraPro. En este caso creemos que generar un mensaje más claro acerca de la importancia de la comunicación entre pares. Impulsar comunicaciones por parte del equipo docente de las PraPro a los estudiantes que cursan la UC.
- b. Identificamos algunos espacios lugares de práctica pre profesional poco adecuados para observar prácticas, no consolidados o en proceso de consolidación que, en ocasiones, perjudicaba el posible análisis que se solicitaba al estudiantado de PMEEF perjudicando la construcción del cuaderno de campo, principalmente en el llenado de las fichas de observación y análisis. Realizando un relevamiento exhaustivo sobre los espacios de intervención seleccionables se solucionaría el asunto, para lo que la decisión de los lugares de OPP debería ser definidos con la participación activa de los docentes de la PraPro 1 y 2. En ese caso desestimaríamos este tipo de propuestas.
- c. Encontramos cierto desfase entre los tiempos destinados al aprendizaje institucional (tanto del ISEF como de las instituciones intervenidas) y los que la propuesta de evaluación requiere. Esto podría solucionarse revisando la propuesta de innovación educativa y desarrollando los mecanismos de evaluación previstos con mayor practicidad, estipulándolos en tiempos acordes a las finalidades.

En consecuencia, los propósitos de cambio para el siguiente curso supondrán revisar el OPP en cada problema, principalmente ocupándose de los aspectos vinculados con la comunicación inter unidades curriculares e interdisciplinarias,

facilitando la consecución de una experiencia aún más aceptada y en afinar aspectos específicos a la practicidad de la propuesta de evaluación.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados académicos del estudiantado a partir de la experiencia realizada son alentadores (Tabla 3). Del 87% cursante, únicamente el 9% no aprobó la UC. La mayor cantidad de estudiantes se ubican en la franja media y casi el 7% en las superiores.

Calificación	%	N.º alumnos/as
Matricula Honor (12)	1.47	4
Sobresaliente (10 y 11)	5.16	14
Notable (7-9)	49.44	134
Aprobado (5 y 6)	22.14	60
No aprobado (1 a 4)	8.85	24
No presentado	12.91	35
<b>Totales</b>	<b>100</b>	<b>271</b>

**Tabla 3.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO

La carga de trabajo del profesorado –tabla 4- se distribuyó en preparación, ejecución, implementación del curso y su evaluación. La distribución tiene a ser relativamente equitativa a partir de la ejecución (primer mes) y hasta la evaluación (cuarto mes). La mayor carga de trabajo se ubica en la corrección de documentos.

A raíz de la experiencia del OPP el mantenimiento de la web y las respuestas a los estudiantes requirieron una dedicación horaria extra, que fue subvencionada por la financiación de la innovación. En un curso normal este mantenimiento supone menor carga horaria laboral.

	Meses previos	Asignaturas de un único cuatrimestre				Totales
		1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	
PC = preparación de clases	12	12	12	12	12	60
CD = corrección de documentos	0	16	16	16	16	64
MW = mantenimiento de web + e-mail con alumnado	12	8	8	8	8	44
EE = evaluación de la experiencia	0	4	4	4	12	24
<b>Totales</b>	<b>24</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>40</b>	<b>48</b>	<b>144</b>

**Tabla 4.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

Las horas dedicadas a la UC por parte del estudiantado –tabla 5- se calculan a partir de la definición del crédito académico de la universidad (Universidad de la República (2011)). En términos generales para una unidad curricular de corte teórico práctico, un crédito corresponde a 7.5 horas de trabajo presencial y 7.5 horas de estudio. A PMEEF se le otorgan 10 créditos. Sobre esa base el equipo docente realiza la proyección que se presenta en la tabla 5. Aclaremos que no se realizaron cuestionarios al estudiantado que puedan cotejarlo.

En ella se observa que los y las estudiantes dedican su mayor tiempo de estudio a la lectura de la bibliografía, tiempo que supera la presencialidad y requiere trabajo domiciliario. La experiencia requiere además dedicarle tiempo extra a la observación, la entrevista y el análisis de documentos que proporcionan los estudiantes de PraPro 1 y 2.

<b>Tiempo de trabajo que ha supuesto</b>	<b>1er mes</b>	<b>2º mes</b>	<b>3º mes</b>	<b>4º mes</b>	<b>TOTALES PARCIALES</b>
Lecturas y reseñas	15	15	15	15	64
Cuaderno de campo	4	4	4	4	16
Trabajo de campo (visitas, llenado de planillas de observación y corrección)	8	8	8	8	32
Tutorías con docente del curso	0	1	1	1	3
Preparación de la evaluación parcial	0	13	13	13	42
<b>Totales</b>	<b>27</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>41</b>	<b>150</b>

**Tabla 5.** Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo)

## 7. CONCLUSIONES

La experiencia realizada permitió:

- Al estudiantado de PMEEF (a) pensar futuros proyectos de enseñanza a partir del estudio y análisis crítico de los proyectos de los estudiantes avanzados, (b) proyectar y avanzar en su tránsito curricular hacia las prácticas pre-profesionales, analizando y elaborando propuestas alternativas e hipotéticas a las observadas.
- Al estudiantado de PraPro 1 y 2 retomar la revisión teórica de sus proyectos a partir de los aportes realizados por sus compañeros y compañeras estudiantes de PMEEF

Adicionalmente el OPP instaló un espacio de reflexión entre pares que permite analizar trayectos de formación afines, proponiendo ajustes curriculares para la mejora de la formación inicial docente.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Cal, F. (2019). *Buenas prácticas de evaluación en Educación Física: La perspectiva del estudiante universitario*. [Presentación de ponencia] 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, La Plata, Argentina.  
[https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13010/ev.13010.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13010/ev.13010.pdf)
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- ISEF. (2017). *Licenciatura en Educación Física. Planificación, Metodología y Evaluación de la Educación Física*. Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República. 2017
- López Pastor, V., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Buenas prácticas docentes: Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.  
<http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Pascual Arias, C., López Pastor, V. M., & Sonlleve Velasco, M. (2022). *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Sarni, M. (2005). *Aspectos técnicos a ser considerados para el análisis de un dispositivo de evaluación*. ISEF digital.  
[https://issuu.com/isef/docs/quinta\\_dicion\\_-\\_julio\\_de\\_2005](https://issuu.com/isef/docs/quinta_dicion_-_julio_de_2005)
- Sarni, M. (2018). Evaluación en Educación Física: entre teorías y prácticas. En Reiipefe (Ed.), *La Educación Física: prácticas escolares y prácticas de formación* (pp. 130-159). Grupo Pampeano.
- Universidad de la República (2011, agosto 2y 30). *Ordenanza de estudios de grado y otros programas de formación terciaria* (Res. Nro. 3 y 4 de CDC. Dist. Nro. 451/11 y Dist. N° 575/11 y 576/11 – D.O. 19/IX/2011).  
<https://dgjuridica.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2021/10/Ordenanza-215.pdf>

## ANEXOS

### **ANEXO 1. Pauta del ateneo (ejemplo sobre el tema: planificación)**

El ateneo se desarrollará a partir de la entrega de un cuaderno de campo y la presentación y discusión (defensa oral) del contenido del documento.

La instancia será presencial. El orden de presentación de la temática se distribuye entre los grupos de PMEEF. Cada subgrupo contará con 15 minutos para la instancia expositiva, pudiendo seleccionar el recurso informático de presentación que les apetezca (PowerPoint, Prezzi, Poster, etc.) en dónde deberán exponer los elementos centrales de la producción realizada de manera ordenada y clara. Posteriormente se abrirá un espacio de intercambio (máximo 15 minutos) sujeto a los criterios definidos colectivamente para la evaluación de la exposición del ateneo (rúbrica) en el que participan el docente y un segundo grupo “evaluador”, sorteado entre el resto de los subgrupos presentes (elaboración de preguntas, comentarios o sugerencias). Al cierre y habiéndose definido de forma dialogada la calificación del ateneo, docente y estudiantes entregan al grupo expositor la rúbrica completa, la que se sumará como documento en el cuaderno de campo.

NOTA: La escala de calificaciones será la vigente en los planes de estudio aprobados por el CDC, o la que establezca en forma general la Universidad de la República. Debiéndose comunicar cualquier cambio en la web institucional con la debida antelación necesaria.

## ANEXO 2. Consigna para la confección del cuaderno de campo

Estimados estudiantes. Aportamos detalles generales a tener en cuenta para confeccionar el cuaderno de campo de la unidad curricular.

De la entrega. Deberá realizarse tres veces durante el curso, una previo a cada ateneo temático según el siguiente detalle.

Plazos: 24hs antes del comienzo del ateneo correspondiente

Lugar: espacio del estudiante en la plataforma EVA-Udelar.

Aspectos formales:

- o Tipo y tamaño de letra: TNR, tamaño 12.
- o Alineación: Izquierda.
- o Márgenes: Normal (2,54).
- o Estilo bibliográfico de referencia y citas: APA sexta edición.

Se detallará para cada temática el contenido que se estipula como el indispensable, dejando en manos del subgrupo la inclusión de otros contenidos justificando para cada caso su importancia.

## ANEXO 3. Ejemplo de rúbrica de autoevaluación del cuaderno de campo

Referido	Referente	1-4 (reformular)	5-7 (aceptable)	8-10 (muy bueno)	11 y 12 (excelente)	Observaciones de los/las evaluadores/ as
Redacción y ortografía.	La redacción es clara y organizada, hacen uso de un lenguaje académico. No se evidencian errores de ortografía.	La redacción no es clara y se evidencia una importante desorganización. Se evidencia una gran cantidad de errores de ortografía.	La redacción es clara pero poco organizada. No se hace uso del lenguaje académico. Se evidencia errores de ortografía.	La redacción es clara y organizada, utilizan por pasajes un lenguaje académico. Se evidencian errores de ortografía mínimos.	Cumple por completo con el referente previsto, incluso lo supera ingresando nuevos elementos complementarios	



Referido	Referente	1-4 (reformular)	5-7 (aceptable)	8-10 (muy bueno)	11 y 12 (excelente)	Observaciones de los/las evaluadores/ as
Aspectos formales.	El trabajo se presenta dentro del tiempo estipulado. No se evidencian irregularidades de ningún tipo en relación con la extensión permitida, el tamaño de letra y tipo de letra.	El trabajo no se presenta dentro del tiempo estipulado o se evidencian errores en los tres puntos detallados: Extensión del trabajo; Tamaño de letra; Tipo de letra.	El trabajo se presenta dentro del tiempo estipulado. Se evidencia errores en 2 de los siguientes puntos: Extensión del trabajo; Tamaño de letra; Tipo de letra.	El trabajo se presenta dentro del tiempo estipulado. Se evidencian asperezas en 1 de los siguientes puntos: Extensión del trabajo; Tamaño de letra; Tipo de letra.	Cumple por completo con el referente previsto, incluso lo supera ingresando nuevos elementos complementarios	
	La producción grupal es original, se permite discutir y reflexionar acerca de las decisiones tomadas por el equipo sustentándolas de manera exhaustiva a partir del material bibliográfico del curso.	La producción grupal no da cuenta de las decisiones tomadas por el equipo. No se establecen conexiones con la bibliografía aportada en el curso.	La producción grupal permite evidenciar las decisiones tomadas por el equipo, aunque de manera poco profunda. Las conexiones con la bibliografía aportada son escasas.	La producción grupal es original, se permite discutir y reflexionar acerca de las decisiones tomadas por el equipo de manera profunda. Se establecen puentes pertinentes con la bibliografía aportada en el curso.	Cumple por completo con el referente previsto, incluso lo supera ingresando nuevos elementos complementarios	
Producción grupal escrita						

**Ficha 1.** Análisis general del contenido del cuaderno (se valora en cada entrega)



# **10. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO FIN DE GRADO**

## **ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE FINAL DEGREE PROJECT**

---

CARLOS COBO CORRALES<sup>1</sup>

MIKEL PÉREZ GUTIÉRREZ<sup>1</sup>

Este trabajo describe las ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación de la evaluación formativa y compartida en el desarrollo del Trabajo Fin de Grado (TFG). La experiencia fue desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria con nueve alumnos tutorizados. La evaluación formativa y compartida se realizó por medio de tres instrumentos: planificador de tutorías, registro de tutorías y escala de valoración de las competencias transversales y específicas adquiridas. Los resultados muestran que, como ventajas, la utilización de estos instrumentos fue positiva para alumnado y profesorado, ofreciendo un análisis continuo del proceso de elaboración del TFG, disminuyendo las discrepancias de percepción entre alumnado y profesorado respecto al trabajo realizado y facilitando la autonomía del alumnado. Entre los inconvenientes, destacan la necesidad de alumnado y profesor de acostumbrarse a los instrumentos de evaluación y la carga de trabajo extra para registrar los eventos y tareas realizadas.

### **1. INTRODUCCIÓN**

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es un requisito obligatorio e imprescindible para la obtención del título oficial de Graduado en Magisterio en Educación Primaria, teniendo como mínimo 6 créditos y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad). En el caso de la Universidad de Cantabria, la carga docente del TFG es de 6 ECTS e implica la realización individual de un trabajo original e inédito donde se deben exponer los conocimientos y competencias adquiridas durante el respectivo

---

<sup>1</sup> Universidad de Cantabria, Santander, España.

Grado en Magisterio (Facultad de Educación, 2022). El proceso de elaboración del TFG está tutorizado por un director que orienta y apoya al alumnado en la realización del mismo de manera individual. A pesar de este proceso de tutorización individual, suelen existir discrepancias entre la percepción que tienen director y alumno respecto al procedimiento seguido y el propio trabajo realizado, siendo la evaluación formativa y compartida un proceso que puede facilitar el seguimiento del TFG, así como la evaluación de las competencias adquiridas por el alumnado (López-Pastor et al., 2020). Por ello, este trabajo describe las ventajas e inconvenientes derivados de la aplicación de una evaluación formativa y compartida para realizar el seguimiento de elaboración del TFG.

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

Esta experiencia se enmarca dentro del proyecto de I+D+i: "Evaluación de competencias en los Trabajos fin de estudios (Grado y Máster) en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física". Referencia: RTI2018-093292-B-I00 (2019-2021).

La experiencia se desarrolla en el TFG, asignatura obligatoria que se realiza normalmente durante el 2º cuatrimestre del 4º curso del Grado en Magisterio en Educación Primaria, en la Universidad de Cantabria, e incluye la tutorización de 9 alumnos, durante los dos últimos cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023, por parte de dos profesores universitarios, uno de ellos comenzando la aplicación de esta experiencia durante el presente curso 2022-2023 con la tutorización de dos alumnos.

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

Esta experiencia estuvo motivada por el hecho de que la evaluación formativa y compartida puede facilitar el seguimiento del TFG y la evaluación de competencias (López-Pastor et al., 2020). Así, el profesor se encarga de orientar y ofrecer feedback al alumnado respecto de la elaboración del TFG. Las reuniones mínimas establecidas para un correcto seguimiento del TFG son cuatro, aunque el alumnado puede solicitar más para solventar dudas y completar el trabajo.

Para realizar el seguimiento del TFG, el profesor prepara y utiliza tres instrumentos, como son un planificador de tutorías, un registro de las tutorías y una escala de valoración de las competencias transversales y específicas adquiridas durante la realización del mismo. Estos instrumentos son utilizados para realizar una evaluación compartida entre el profesor y el alumnado, y formativa para valorar el proceso de elaboración del TFG, en base a las reuniones planificadas y mantenidas, los compromisos adquiridos para las entregas parciales del TFG y la adquisición progresiva de competencias.

Respecto a la planificación de tutorías, en un archivo Excel se incluye el calendario del curso académico donde se señalan las tutorías para la correcta

realización y seguimiento del TFG, además de apuntar todas aquellas otras tutorías que se realizan y son solicitadas por el alumnado, así como cuatro fechas para las entregas parciales y la entrega definitiva del TFG. Se utiliza un código de colores para señalar el carácter de las tutorías (azul: fecha de tutoría; amarillo: tutoría cambiada de fecha; rojo: fecha de entrega parcial), así como los comentarios para anotar las incidencias.

En relación al registro de tutorías, en un documento Word se apuntan los datos relativos al nombre del alumno/a, la fecha, si se realiza en la fecha planificada (en caso negativo se indica la causa que motivó el retraso/adelanto), el tipo de tutoría (presencial o virtual), la duración, las acciones llevadas a cabo por el/la estudiante antes de la tutoría, las acciones llevadas a cabo por el tutor, el plan de acción para la próxima tutoría, así como la fecha, hora y lugar de la próxima reunión. El alumnado se encarga de rellenar este registro y compartirlo con el profesor, que debe comprobar la idoneidad y objetividad de lo tratado, así como de las tareas comprometidas.

Por último, para la valoración de las competencias se crea un documento Word donde se valoraron los siguientes aspectos: interés, iniciativa y compromiso evidenciado por el alumno; asistencia a las tutorías; participación y aprovechamiento de las tutorías; la capacidad de sistematización y organización; la capacidad de trabajo autónomo y resolución de problemas; el grado de adquisición/desarrollo de otras competencias transversales; y el grado de adquisición de competencias específicas, mediante una escala descriptiva de cinco puntos (muy alta, alta, regular, baja, muy baja). Esta escala es completada por el alumnado dos veces antes del último mes de entrega del TFG y tras finalizarlo. Tras rellenarla el alumnado, se comparte con el docente para realizar una evaluación formativa y compartida que disminuya las discrepancias de percepción entre ambos.

#### **4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La utilización de los instrumentos de evaluación formativa y compartida es positiva para alumnado y profesorado, ofreciendo un análisis continuo del proceso de elaboración del TFG y disminuyendo las discrepancias de percepción entre alumnado y profesorado respecto al trabajo realizado. Además, el planificador y el registro de tutorías facilitan la autonomía y el desarrollo del TFG por parte del alumnado, clarificando las tareas y evolución del TFG, y también facilitan el trabajo de seguimiento del tutor al ir constatando los avances realizados. Además, el desarrollo de esta experiencia posibilita que alumnado y profesor tengan una percepción más cercana respecto a la calificación final del TFG.

Respecto a los resultados obtenidos hasta el momento, sólo cuatro alumnos finalizaron su TFG. Estos alumnos obtuvieron la máxima valoración en interés, iniciativa y compromiso, asistencia a las tutorías, así como participación y aprovechamiento de las tutorías. En el resto de apartados obtuvieron una valoración alta. Además, la media de reuniones realizadas fue de 6.75.

#### **4.1. Principales ventajas encontradas**

Respecto al planificador ofrece la posibilidad de tener desde el comienzo del TFG una perspectiva general de todo el proceso, detallándose las reuniones mínimas, la distribución de la carga de trabajo en cuatro entregas. Además, ofrece una evaluación continua respecto al ritmo de trabajo, evitando discrepancias entre profesor y alumnado respecto a su percepción del ritmo de trabajo del TFG.

La principal ventaja derivada del uso del registro de tutorías es la constatación del trabajo realizado antes de la tutoría, las orientaciones dadas por el tutor, así como el compromiso de tareas hasta la siguiente tutoría. De esta manera, cada tutoría ofrece información al alumnado y al profesor respecto al ritmo de avance del TFG, haciendo consciente a ambos de las tareas realizadas o pendientes. Además, dejar constancia de estos progresos permite disminuir las discrepancias entre profesor y alumnado, permitiendo comprobar la implicación o avances realizados por el alumnado durante todo el proceso de elaboración del TFG.

En relación a la escala de valoración de competencias su principal ventaja es que permite al alumnado ser consciente de su propio proceso de aprendizaje y de la adquisición progresiva de las competencias vinculadas a la realización del TFG. Dicha escala permite al profesor centrar su atención sobre los aspectos claves del proceso de seguimiento del TFG, así como de la adquisición de las competencias por parte del alumnado. La explicitación de los criterios de valoración y la posterior evaluación compartida entre alumnado y profesor reduce las diferencias de percepción entre ambos. Además, el alumnado realiza la autoevaluación y posterior evaluación formativa y compartida con el profesor al menos dos veces antes de la entrega del TFG, por lo que ofrece una visión real de los avances realizados y las competencias adquiridas y demostradas. Esto implica una percepción más acorde entre alumnado y profesor respecto al desarrollo del TFG.

#### **4.2. Principales problemas encontrados**

En relación con la experiencia en general, entre los inconvenientes destacan por un lado el proceso de adaptación de alumnado y profesor a los instrumentos de evaluación utilizados para sistematizar y registrar todas las actividades y tareas realizadas, suponiendo una carga de trabajo extra para ambos. Para el profesor, supone crear una carpeta compartida con cada alumno, preparar los instrumentos y subirlos a dicha carpeta, antes de comenzar con la tutorización del TFG. Para el alumnado, supone decidir las entregas parciales del TFG, organizar su ritmo de trabajo a través del planificador y rellenar el registro de cada tutoría.

Además, la utilización de un planificador con cada alumno/a, implica que el profesor debe consultar periódicamente cada uno de ellos para conocer o comprobar las fechas de las tutorías. El registro de cada tutoría implica al alumnado tomar nota de los aspectos tratados en la tutoría.

Por otro lado, la asignación de estudiantes de TFG a finales de noviembre o principios de diciembre supone que el alumnado realiza una tutoría antes de Navidad y hasta finales de enero no vuelve a retomar el proceso de elaboración del TFG, tras la realización de los exámenes del primer cuatrimestre, por lo que la segunda tutoría suele dedicarse a repetir las explicaciones dadas y se retrasa la elaboración del TFG. Aunque este inconveniente está relacionado con la organización de la Facultad de Educación respecto a este procedimiento, de manera indirecta afecta en el desarrollo de la presente experiencia.

### **4.3. Propósitos de cambio para el próximo curso**

La familiarización del profesorado con los instrumentos de evaluación utilizados y el proceso de seguimiento del TFG bajo este sistema disminuirá la carga de trabajo del profesorado. Por otra parte, se tratará de agendar la primera tutoría con el alumnado asignado antes de Navidad para explicar el proceso de elaboración del TFG, así como el sistema e instrumentos de evaluación formativa y compartida utilizados. Además, se espera aplicar este sistema de evaluación al alumnado asignado a ambos profesores.

## **5. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

El rendimiento académico del alumnado que ya defendió el TFG fue de tres notables y un sobresaliente. Los cinco alumnos que están elaborando su TFG en el actual curso académico 2022-2023 tienen prevista su defensa en la convocatoria ordinaria de julio 2023, lo que refleja su nivel de progreso.

## **6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO Y DEL ALUMNADO**

Respecto a la carga de trabajo de la experiencia, cabe mencionar que requiere de un proceso de adaptación de alumnado y profesor a los instrumentos de evaluación utilizados para sistematizar y registrar todas las actividades y tareas realizadas, suponiendo una carga de trabajo extra para ambos. Para el profesor, supone crear una carpeta compartida con cada alumno, preparar los instrumentos y subirlos a dicha carpeta, antes de comenzar con la tutorización del TFG. Para el alumnado, supone decidir las entregas parciales del TFG, organizar su ritmo de trabajo a través del planificador y rellenar el registro de cada tutoría, tomando nota de los aspectos tratados en la tutoría y revisar las aportaciones realizadas por ambos.

## 7. CONCLUSIONES

La experiencia de evaluación formativa y compartida aplicada al proceso de seguimiento del TFG ha permitido disminuir las discrepancias entre profesor y alumnado respecto a las competencias adquiridas y la implicación del alumnado en la elaboración del TFG. El carácter novedoso del TFG, ya que en la mayoría de los casos se trata de la primera vez que el alumnado realiza un trabajo de estas características, así como el empleo de un sistema de evaluación formativa y compartida que tiene sus propios instrumentos, requiere de la adaptación del profesor y el alumnado. La carga de trabajo extra para adaptarse a este sistema e instrumentos al inicio del proceso se ve compensada durante el resto del trabajo. Además, ha permitido al alumnado ser consciente y autorregular su ritmo de trabajo, buscando así una mayor autonomía del discente, elemento clave para conseguir las competencias a desarrollar con el TFG.

Se trata de una firme apuesta por mejorar el proceso educativo que supone la realización del TFG. Aunque la preparación y desarrollo de la experiencia supone un aumento de la carga de trabajo docente como del alumnado para registrar las tutorías y los avances realizados, también permite constatar y revisar el progreso realizado por el alumnado durante la preparación del TFG y al finalizar el mismo, así como consensuar las responsabilidades y percepciones de los agentes implicados en la elaboración y seguimiento del TFG.

## BIBLIOGRAFÍA

- Facultad de Educación (UC). (2022). *Procedimiento regulador de TFG. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria*. Recuperado el 19/04/2022 de [https://web.unican.es/centros/educacion/Documents/GRADO/PROCEDIMIENTO%20TFG%20\(19-10-21\).pdf](https://web.unican.es/centros/educacion/Documents/GRADO/PROCEDIMIENTO%20TFG%20(19-10-21).pdf)
- López-Pastor, V. M., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos, Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (37), 680-687. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.



# 11. LA CREACIÓN DE ESCENARIOS DE JUEGO CORPORAL Y EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

## THE CREATION OF BODY PLAY SCENARIOS AND THE ROLE OF FORMATIVE ASSESSMENT: AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION DEGREE

---

CAROLINA NIEVA BOZA <sup>1</sup>  
LURDES MARTÍNEZ-MÍNGUEZ <sup>1</sup>  
MARÍA DEL MAR PÉREZ MARTÍN <sup>1</sup>

Se presenta una experiencia de buena práctica realizada en la asignatura optativa *Juego y Movimiento*, del último curso del Grado en Educación Infantil (GEI) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). En esta asignatura el alumnado realiza por grupos el diseño de un escenario de algunas de las tipologías de juego corporal trabajadas. Una vez diseñada, primero la implementa con sus compañeros y compañeras en la Facultad. Posteriormente, la imparten en una clase de niños y niñas de educación infantil de una escuela pública cercana, los cuales vienen al gimnasio de nuestra Facultad a jugar. Como conclusión, dicha experiencia se percibe positivamente por los distintos agentes: estudiantes, niños y niñas, docentes del centro de infantil y profesorado universitario y se valora como una buena práctica de éxito donde la evaluación formativa y compartida tiene un papel clave para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado.

### 1. INTRODUCCIÓN

La formación inicial del profesorado dispone de Prácticums en los planes de estudio para acercar al estudiantado al mundo laboral, pero se destinan pocos créditos para ellos. Es necesario buscar más y diferentes formas de conectar la teoría y práctica desarrollando metodologías activas, participativas y reflexivas (Martínez-Mínguez et al. 2019). Pascual-Arias et al. (2020) apuntan que existe un aumento de la motivación del alumnado a la hora de diseñar y planificar propuestas educativas cuando son pensadas para un contexto real, a la vez que también esta experiencia le prepara para su transición dentro de un futuro contexto profesional.

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Actualmente en Cataluña estamos ante el reto de implementar un nuevo currículum de Educación Infantil (Departament d'Educació, 2023) que es necesario trabajarlo tanto desde la formación inicial como desde los centros educativos. Un currículum potenciador de situaciones de aprendizaje basadas en experiencias con sentido, funcionales, significativas y contextualizadas. De las 10 ideas clave del nuevo currículum, una es el juego, entendido como libre, espontáneo y principal protagonista de la vida cotidiana. El juego da a los niños la posibilidad de imaginar, descubrir, experimentar, con la libertad de poder decidir, probar y resolver distintos retos. Concretamente sobre el juego en estas edades es necesario hablar de las diferentes tipologías de juego corporal (Aucouturier, 2018; Calmels, 2018; Lapiere, 1991; Martínez-Mínguez et al. 2016; Rota, 2015).

La implementación de los modelos de currículos competenciales desafía a las instituciones de educación superior a una reformulación de las metodologías docentes para avanzar hacia la implementación de estrategias activas y el rediseño de los enfoques evaluativos (Garduño, 2023). Por evaluación formativa se entiende todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan (López-Pastor, 2009). Numerosos trabajos reportan la importancia de conseguir un carácter formativo en la evaluación (Valvanuz y Salcines, 2018), frente a una evaluación sumativa y finalista (López-Pastor 2009). Diferentes estudios avalan que sistemas de evaluación formativa permiten mejorar la motivación y los aprendizajes de los estudiantes, la adquisición de competencias profesionales, el aumento de la calidad docente y el rendimiento académico del alumnado (López-Pastor y Sicilia, 2015).

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO E INTERVENCIÓN

La presente experiencia se ha llevado a cabo en el 2º semestre del 2022-23, en una asignatura optativa llamada “Juego y Movimiento en Educación Infantil” del cuarto curso del GEI de la UAB. Es una asignatura de 6 créditos y hay 35 estudiantes matriculados.

La finalidad de esta asignatura es conocer las maneras de jugar de 0 a 8 años, así como las necesidades de movimiento que desprenden. Desde el inicio de la asignatura se presentan 7 tipologías de juego corporal infantil que se irán trabajando a lo largo del curso: sensorial, pre-simbólico, sensoriomotor, simbólico, oposición, reglas y precisión y construcción.

Las 35 estudiantes se dividen en 7 equipos y cada uno de ellos escoge una tipología de juego y diseña un escenario de juego para 0-8 años. Posteriormente, a lo largo de 7 sesiones, en cada sesión se presenta un escenario de juego de forma práctica y el grupo-clase participa y vivencia las propuestas didácticas.

Cuando se han realizado las 3 primeras tipologías de juego, se invita a un grupo de niños y niñas de 4 años de una escuela próxima a la Facultad y durante 1 hora juegan con los 3 escenarios de juego preparados.

Después de esta sesión con niños y niñas, las estudiantes continúan presentando 4 sesiones de tipologías de juego que faltan y se vuelve a invitar a otro grupo de niños y niñas de la misma escuela para que jueguen en el gimnasio de la Facultad con las 4 tipologías de juego restantes.

### 3. EL PAPEL DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Esta asignatura se caracteriza por tener un sistema de evaluación formativa y compartida a lo largo de sus distintas actividades de aprendizaje. Concretamente son 4 las que se presentan al inicio del semestre y cada una de ellas tiene ya elaboradas unas directrices y una rúbrica de evaluación.

A continuación, se presentan estas 4 actividades y sus instrumentos en la tabla 1.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Diseño y programación de un escenario de juego corporal	Rúbrica de la plantilla del escenario de juego corporal	25%
Artículo de divulgación sobre el juego y movimiento	Rúbrica del artículo de divulgación	40%
Trabajo reflexivo “el arte de acompañar el juego corporal de los niños y niñas”	Rúbrica del trabajo reflexivo sobre el juego corporal	30%
Autoevaluación	Informe de autoevaluación	5%

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

Concretamente, en esta comunicación se presenta la actividad de creación de escenarios de juego corporales.

En cada sesión práctica con sus compañeros y compañeras, un grupo de estudiantes es el que presenta un escenario de juego, otro grupo hace de observador y 5 grupos juegan. Al final de cada sesión se realiza un feedback por parte del grupo-clase y de la profesora destacando los aspectos positivos y aquellos que podrían mejorarse para una futura implementación. Además del feedback, en este diseño del escenario de juego se utiliza una rúbrica para realizar la autoevaluación y hetero-evaluación del proceso.

El día que los niños y niñas vienen a la universidad la organización temporal de las 2 horas y 30 minutos de la clase se divide en: de 8 a 9 h se prepara todo el material, distribuido en 3 zonas del gimnasio. También en esta hora de preparación, se acaba de concretar dónde van a colocarse los observadores y las observadoras. Una vez está todo montado se comenta cómo se dará la bienvenida y despedida,

qué consignas se deberán tener en cuenta, cuál es el papel de los observadores y cuál el de los que han diseñado y van a acompañar el juego de los niños y niñas. De 9 a 10 h los niños y las niñas juegan. A las 10 h ellos y ellas vuelven a su escuela y se recoge todo el material. De 10 a 10:30 h los observadores, acompañantes y la profesora universitaria valoran y reflexionan a través de una evaluación formativa y compartida cómo ha ido la sesión.

### **3.1. Requisitos mínimos para llevar a cabo la experiencia**

Al inicio de la asignatura se componen 7 grupos de estudiantes para poder repartirse las 7 tipologías de juegos corporales.

Cada grupo firma un compromiso de trabajo, responsabilizándose de las distintas acciones que deben desarrollar a lo largo de todo el proceso.

Asistir como mínimo a una tutoría grupal con la profesora de la asignatura, con una propuesta de diseño ya pensada y planificada de forma conjunta.

### **3.2. Aspectos a tener en cuenta para su aplicación**

Previamente a la visita de los niños y niñas, los estudiantes deben presentar una programación de una tipología de juego concreta e implantarla con sus compañeros y compañeras, para conocer qué aspectos han funcionado bien y cuáles deben mejorarlos.

Es importante tener un centro educativo de Infantil próximo a la Facultad ya que facilita que puedan participar los niños y las niñas en las propuestas de juego diseñadas en el gimnasio.

Es importante que el horario de la asignatura coincida con el horario escolar, ya que posibilita que el alumnado pueda asistir sin ningún problema a la sesión conjunta con niños y niñas y sus maestras.

### **3.3. Posibles elementos transferibles a otras experiencias**

La experiencia de acercar la escuela a la Facultad es una vivencia enriquecedora ya que permite conocer de una forma detallada y real qué aspectos organizativos y educativos se han ajustado a un grupo de niños y niñas concreto y cuáles deben de mejorarse para poder atender mejor las necesidades y características del grupo.

La elaboración de propuestas educativas para un contexto real es más motivadora para el alumnado ya que le aproxima a una futura situación profesional que deberá de atender. Por lo tanto, aparece una mayor implicación del estudiante, siendo también positivo que sea una propuesta grupal.

Es relevante que en este proceso se desarrolle una evaluación formativa y compartida, donde se realice un acompañamiento a lo largo de todo el proceso. Esto

les permite ser conscientes de qué aspectos deben mejorar y cuáles deben de llevar a cabo para poder conseguir una planificación de un escenario de juego ajustada a una edad concreta y a sus intereses individuales.

#### **4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La experiencia presentada se considera innovadora ya que permite unir la escuela con la universidad, a partir de un par de sesiones compartidas con niños y niñas de Infantil, donde el alumnado puede reflexionar de una forma más profunda sobre las 7 tipologías de juego de la asignatura.

También se valora como una vivencia efectiva ya que existe un proceso de aprendizaje y evaluación compartido y constructivo desde el primer día de clase de la asignatura. Además, esta optativa permite consolidar contenidos de la disciplina de psicomotricidad, los cuales se han trabajado en el primer semestre en una asignatura obligatoria.

Se concibe como una experiencia sostenible ya que los procesos de autoevaluación, evaluación entre iguales y hetero-evaluación van a ser constantes, permitiendo una mayor consciencia de qué contenidos se han adquirido bien y cuáles necesitan reforzar en las siguientes sesiones o actividades de la asignatura. Además, el hecho de que sea una asignatura de 2 horas y media de clase permite reflexionar y compartir constantemente sobre su propia práctica entre sus compañeros y compañeras.

Por último, es una actividad replicable ya que se basa en una colaboración con la escuela, la cual puede ser desarrollada en cualquier asignatura de la formación del profesorado. De esta forma se incrementan las vivencias con centros educativos, no limitándose a las que tienen en las asignaturas de prácticas del Grado.

Como principales ventajas encontradas en esta buena práctica, es una propuesta enriquecedora e innovadora que permite el trabajo en grupo, haciéndoles más conscientes de qué competencias profesionales han mejorado y cuáles son las que necesitan reforzar en su formación.

El hecho de que sea una experiencia compartida con niños y niñas de una escuela consigue que el alumnado se encuentre más motivado y aumente su compromiso para crear situaciones de aprendizaje más competenciales, significativas y ajustadas a un momento psicoevolutivo concreto.

La evaluación formativa y compartida les permite adquirir una mayor confianza en sus decisiones, tanto a la hora de programar como de intervenir con un grupo de niños y niñas específicos. Esto es debido a que es un proceso de aprendizaje constante, reflexivo y retroalimentado por distintas vías (autoevaluación, evaluación entre iguales y hetero-evaluación).

Por otro lado, los aciertos y errores son percibidos como parte de un proceso de aprendizaje necesario, siendo conscientes de que es la manera de mejorar sus competencias profesionales.

La puesta en práctica de una sesión con sus compañeros y compañeras es también clave para compartir en la reflexión final qué propuestas han sido más idóneas para vivenciarlas y cuáles necesitan una adaptación, para poder desarrollarlas de una forma idónea

Por último, el acompañamiento por parte del profesorado de la asignatura es clave para conocer si se ha entendido bien cómo debe realizar el diseño del juego y si se está ajustando a los participantes en cada sesión práctica.

En relación a los principales problemas encontrados, es una asignatura optativa que también se realiza con un grupo de tarde. Al ser de tarde no pueden realizar esta colaboración con la escuela y esta realidad dificulta que nos planteemos aumentar el número de sesiones prácticas con los niños y las niñas de Infantil; se tendrían que plantear dos guías docentes distintas para una misma asignatura y no se puede.

Para el próximo curso, se quiere ofrecer para el grupo de estudiantes de la tarde la posibilidad de que puedan ir a un centro educativo para impartir la sesión de juego corporal con niños y niñas. Es una propuesta que ayudaría a igualar las experiencias de la optativa en los dos grupos.

Por último, para el próximo curso de debe continuar trabajando sobre la importancia de ser una experiencia de buena práctica, favoreciendo la implicación de los distintos grupos tanto en la presentación de las programaciones como de su papel en las sesiones prácticas y observaciones.

Es una experiencia educativa de una asignatura del segundo semestre que todavía se está impartiendo docencia. Esto provoca que en esta comunicación no se puedan mostrar más resultados, que tengan en cuenta el rendimiento académico o la carga de trabajo del alumnado y del profesorado.

## 5. CONCLUSIONES

Este es el segundo año que se realiza la colaboración entre una escuela y la universidad, a través de la asignatura de Juego y Movimiento en Educación Infantil, y la valoración de la experiencia sigue siendo positiva. Aunque todavía no se ha finalizado la asignatura, se percibe por parte de todos los protagonistas una gran implicación e interés para continuar compartiendo estas sesiones en el gimnasio con niños y niñas de una escuela infantil cercana.

Por parte del estudiantado, se valora positivo que sea una actividad grupal ya que les permite compartir y mejorar sus competencias profesionales, tanto a la hora de diseñar un escenario como de crearlo. Durante este proceso de aprendizaje, la evaluación formativa y compartida está siendo clave ya que les permite conocer qué aspectos se han adquirido bien y cuáles necesitan mejorar.

Por parte de la escuela, los niños y las niñas disfrutaban de un escenario de juego diverso y rico en materiales, donde pueden moverse en libertad por los distintos lugares del gimnasio, siendo acompañados por las estudiantes de cada escenario presentado. Las maestras también valoran estas propuestas positivas ya que es un espacio diferente y bien pensado para el juego corporal de los niños y niñas de su escuela.

Por último, el profesorado de la asignatura valora positivamente esta experiencia ya que permite al alumnado acercarse a una situación real de su futuro profesional cercano, convirtiéndose en un proceso de aprendizaje más significativo y competencial.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aucouturier, B. (2018). *Actuar, jugar, pensar. Puntos de apoyo para la práctica psicomotriz educativa y terapéutica*. Graó.
- Calmels, D. (2018). *El juego corporal*. Paidós.
- Departament d'Educació (2023). *Decret 21/2023, 7 febrer 2023, d'Ordenació dels Ensenyaments de l'Educació Infantil*. Diari Oficial de la Generalitat nº 8851-9.2.2023. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf>
- Garduño Durán, J. (2023). Realidades en la aplicación de los enfoques del Plan de Estudios 2018 para el logro de las Competencias Profesionales en la formación de licenciados de Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 47, 636-647. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95291>
- Lapierre, A. (1991). Juego, contacto y relación. *Cuadernos de Psicomotricidad y Educación Especial*, 7, 7-13.
- López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V.M. & Sicilia-Camacho, A. (2015). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.15366/10.15366/rie2019.12.1.004>
- Martínez-Mínguez, L., Palou, S. i Anton, M. (2016). El joc corporal com a base de tots els jocs. A M. Edo, Blanch, S. i M. Anton, *El joc a la primera infància* (pp. 124-140). Octaedro.
- Pascual-Arias, C. & Molina, M. (2020). Evaluar para aprender en el Prácticum: una propuesta de Evaluación Formativa y Compartida durante la Formación Inicial del Profesorado. *Publicaciones*, 50(1), 183-207.
- Rota, J. (2015). *La intervención psicomotriz: de la práctica al concepto*. Octaedro.
- Valvanuz, V. y Salcines, I. (2018). Estudio sobre la Implementación de la Evaluación Formativa y Compartida en un Ciclo Formativo de Grado Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 91-112. <https://doi.org/10.15366/rie2018.11.2.005>

## ANEXO 1. Rúbrica d'heteroavaluació i autoavaluació: activitat ESCENARIS DE JOC CORPORAL (25%)

Nom i cognom de les components del grup			Tipus de joc escollit					
CATEGORIES	INDICADORS	VALOR	DESCRIPTORS ESCALA D'AVALUACIÓ-QUALIFICACIÓ					NOTA
			0 Suspès	1 Suspès	2 Aprovat	3 Notable	4 Excel·lent	
<p>ESCENARIS DE JOC CORPORAL.</p> <p>FONAMENTACIÓ.</p>	<p>1.1 Fonamentació teòrica del tipus de joc corporal al que va destinat la proposta.</p>	<p>20%</p>	<p>La definició del joc corporal és extremadament bàsica i gens comprensible. No s'inclou cap referència bibliogràfica. Es presenta l'evolució madurativa dels infants respecte al joc desenvolupat d'una forma clara.</p>	<p>La definició del joc corporal és molt bàsica i poc comprensible. Es presenta l'evolució madurativa dels infants respecte al joc desenvolupat d'una forma poc clara. Es sobrepassen les 600 paraules establertes com a màxim.</p>	<p>La definició del joc corporal és bàsica però comprensible i suficientment fonamentada bibliogràficament. Es presenta l'evolució madurativa dels infants respecte al joc desenvolupat d'una forma clara.</p>	<p>La definició del joc corporal és bastant completa, comprensible i bastant fonamentada bibliogràficament. Es presenta l'evolució madurativa dels infants respecte al joc desenvolupat d'una forma bastant clara i completa.</p>	<p>La definició del joc corporal és molt completa, comprensible i molt ben fonamentada bibliogràficament. Es presenta l'evolució madurativa dels infants respecte al joc desenvolupat d'una forma molt clara i completa.</p>	
			0	0,5	1	1,5	2	
<p>2. ESCENARIS DE JOC CORPORAL.</p> <p>PROGRAMACIÓ I DISSENY</p>	<p>2.1. Breu descripció general de la proposta de joc corporal.</p>	<p>5%</p>	<p>Es descriu d'una forma incompleta i gens comprensible la proposta de joc corporal.</p>	<p>Es descriu d'una forma poc comprensible la proposta de joc corporal. Es</p>	<p>Es descriu d'una forma comprensible la proposta de joc corporal.</p>	<p>Es descriu d'una forma bastant completa i comprensible la proposta de joc corporal.</p>	<p>Es descriu d'una forma molt completa i comprensible la proposta de joc corporal.</p>	



Nom i cognom de les components del grup					Tipus de joc escollit		
				sobrepas- en les 200 paraules establerte s com a màxim.			
			0	0,125	0,25	0,375	0,5
	2.2. Context, grup- classe, atenció a la diversitat i adults que participen .	5%	Tots els apartats no són coherents respecte a l'entorn escollit.	Gran part dels apartats estan bàsicame- nt descrits i alguns d'ells no estan del tot complets .	Tots els apartats estan suficientme- nt descrits i detallats.	Tots els apartats està bastant ben descrits i detallats.	La narració de tots els apartats estan molt ben descrits i detallats.
			0	0,125	0,25	0,375	0,5
	2.3. Objectius, capacitats , competèn- cies, contingut s i criteris d'avaluac- ió.	15%	Els apartats del cicle escollit no són comprens- ibles. Tots aquests no s'ajusten al tipus de joc seleccion- at i amb l'edat dels infants. Manca coherènci- a entre tots els apartats.	Els apartats del cicle escollit no s'entenen , resultant ser poc comprens- ibles. Tots aquests s'ajusten poc al tipus de joc seleccion- at i amb l'edat dels infants. Manca coherènci- a entre alguns els apartats.	Els apartats del cicle escollit són comprensib- les. Tots aquests s'ajusten al tipus de joc seleccionat i amb l'edat dels infants Hi ha suficient coherència entre tots els apartats.	Els apartats del cicle escollit són unívocs i s'entenen. Tots aquests s'ajusten bastant al tipus de joc seleccionat i amb l'edat dels infants Hi ha bona coherència entre tots els apartats.	Els apartats del cicle escollit són unívocs i s'entenen perfectame- nt. Tots aquests s'ajusten molt al tipus de joc seleccionat i amb l'edat dels infants. Hi ha molt bona coherència entre tots els apartats.
			0	0,25	0,5	0,75	1

Nom i cognom de les components del grup					Tipus de joc escollit			
2. ESCENARIS DE JOC CORPORAL.  PROGRAMACIÓ I DISSENY	2.4. Espais i materials.	10%	El llistat dels materials no correspon i és gens adient vers la tipologia del joc escollit. La representació visual és molt pobre i no es percep la distribució dels espais ni dels materials.	El llistat dels materials és poc adient vers la tipologia del joc escollit. A més, es representa a d'una forma poc visual la seva distribució.	El llistat dels materials correspon i és adient vers la tipologia del joc escollit. A més, es representa d'una forma suficientment visual la seva distribució.	El llistat dels materials correspon i és bastant adient vers la tipologia del joc escollit. A més, es representa d'una forma bastant visual la seva distribució.	El llistat dels materials correspon i és molt adient vers la tipologia del joc escollit. A més, es representa d'una forma molt visual la seva distribució.	
			0	0,25	0,5	0,75	1	
	2.5. Temporització. 1.Trimestre-Anual / 2.Franja horària / 3.Durada del temps de joc).	5%	Es realitza una concreció incompleta i gens coherent del temps vers tres elements.	Es realitza una concreció poc coherent del temps vers tres elements.	Es realitza una concreció coherent del temps vers tres elements.	Es realitza una concreció completa i bastant coherent del temps vers tres elements.	Es realitza una concreció completa i molt coherent del temps vers tres elements.	
			0	0,125	0,25	0,375	0,5	
3. ESCENARIS DE JOC CORPORAL. HIPÒTESIS	3.1 Hipòtesis	10%	Les hipòtesis redactades estan gens vinculades amb els objectius de l'escenari de joc corporal.	Es redacten poques hipòtesis i aquestes estan poc vinculades amb la programació de l'escenari de joc corporal. Es sobrepassa	Totes les hipòtesis estan redactades de forma suficientment ajustada i vinculades amb la programació de l'escenari de joc corporal.	Totes les hipòtesis estan redactades de forma completa i estan bastant ajustades i vinculades amb la programació de l'escenari de joc	Totes les hipòtesis estan redactades de forma molt completa i estan totalment ajustades i vinculades amb la programació de l'escenari	

Nom i cognom de les components del grup						Tipus de joc escollit		
				a el límit màxim de 400 paraules.		corporal.	de joc corporal.	
			0	0,25	0,5	0,75	1	
4. ESCENARIS DE JOC CORPORAL.  VALORACIÓ FINAL.	4.1 Valoració final	20%	S'explicit en aprenentatges teòrics i pràctics gens significatius.  A més, no en reflexionen sobre tot el procés de creació del treball i obvien quines competències han desenvolupat.  Es defineixen unes propostes de millora correctes respecte el seu escenari de joc.	S'explicit en aprenentatges teòrics i pràctics poc significatius.  A més, en reflexion en poc sobre tot el procés de creació del treball i falten algunes competències que han desenvolupat.  Es defineixen unes propostes de millora poc correctes respecte el seu escenari de joc.  Es sobrepassa a el límit	S'explicit en aprenentatges teòrics i pràctics significatius.  A més, en reflexionen suficientment sobre tot el procés de creació del treball i quines competències han desenvolupat.  Es defineixen unes propostes de millora correctes respecte el seu escenari de joc.	S'explicit en aprenentatges teòrics i pràctics bastant significatius.  A més, en reflexionen bastant sobre tot el procés de creació del treball i quines competències han desenvolupat.  Es defineixen unes propostes de millora clares i viables respecte el seu escenari de joc.	S'explicit en aprenentatges teòrics i pràctics molt significatius.  A més, en reflexionen molt sobre tot el procés de creació del treball i quines competències han desenvolupat.  Es defineixen unes propostes de millora clares i totalment viables respecte el seu escenari de joc.	

Nom i cognom de les components del grup						Tipus de joc escollit		
				màxim de 600 paraules.				
			0	0,5	1	1,5	2	
5. ARTICLE DE DIVULGACIÓ.  REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	5.1. Referències bibliogràfiques	10%	La bibliografia utilitzada és molt escassa i gens adient amb la tipologia de joc escollida.	S'utilitzen poques fonts bibliogràfiques i, aquestes, són poc adients amb la tipologia de joc escollida.	Algunes de les fonts bibliogràfiques contemplades són rellevants i significatives amb la tipologia de joc escollit.	S'utilitzen fonts bibliogràfiques rellevants i bastant significatives amb la tipologia de joc escollit.	S'utilitzen fonts bibliogràfiques molt rellevants i molt significatives amb la tipologia de joc escollit.	
			Es troben moltes errades a l'hora de citar, tant al cos com a la bibliografia final, i no es segueix l'estil APA.	Es troben errades a l'hora de citar, tant al cos com a la bibliografia final, sense seguir correctament l'estil APA.	S'utilitzen únicament fonts de la guia docent de l'assignatura.	S'utilitzen fonts de la guia docent de l'assignatura i, a més, d'ampliació.	S'utilitzen fonts de la guia docent de l'assignatura i, a més, moltes d'ampliació.	S'utilitzen fonts de la guia docent de l'assignatura i, a més, moltes d'ampliació.
			0	0,25	0,5	0,75	1	
QUALIFICACIÓ								
AVALUACIÓ QUALITATIVA GENERAL:								

## **12. APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA CON FUTUROS MAESTROS DESDE LA PERSPECTIVA DE OBSERVADORES PARTICIPANTES EN EL PROCESO**

### **APPLICATION OF FORMATIVE ASSESSMENT WITH FUTURE TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF OBSERVERS PARTICIPATING IN THE PROCESS**

---

DANIEL ZARZUELO PRIETO<sup>1</sup>  
ROBERTO MONJAS AGUADO<sup>1</sup>  
FÉLIX ENRIQUE LOBO DE DIEGO<sup>1</sup>

La evaluación formativa es una de las claves para el aprendizaje del alumnado universitario. En esta experiencia se analiza el desarrollo de un modelo de evaluación formativa y compartida con alumnado del Grado de Educación Primaria que cursa la mención de EF, en concreto en la asignatura Juegos y Deporte. El carácter novedoso de esta experiencia es que se basa en la observación participante de un investigador novel y un docente del mismo centro en el que tiene lugar la experiencia, que establecen un diálogo con el docente responsable de la asignatura con el fin de generar un proceso de aprendizaje mutuo que permita valorar los aspectos básicos del modelo de evaluación formativa aplicado y qué mejoras son susceptibles de ser aplicadas al mismo.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La evaluación es uno de los pilares fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo una competencia docente básica para el profesorado y la calidad docente (Palacios y López-Pastor, 2013). Sin embargo, la aplicación de un sistema de evaluación en la práctica docente, en muchos casos, está determinado por las experiencias previas y los conocimientos que se poseen. Esto resalta la necesidad de que en la formación inicial del profesorado se vivencien y asienten las bases que permitan a los futuros maestros comprender los distintos sistemas de evaluación y de este modo puedan escoger aquel modelo que mejore la calidad de los aprendizajes y mejore la calidad de la práctica docente, estando alineado con los objetivos y actividades de aprendizaje (Palacios y López-Pastor, 2013). Desde esta

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

perspectiva, el sistema de evaluación formativa se posiciona como el más adecuado para el proceso de enseñanza y aprendizaje (Barrientos et al., 2019; Hortigüela-Alcalá et al., 2015).

Este enfoque tiene como finalidad mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacer que los estudiantes aprendan más y que el profesorado pueda mejorar y perfeccionar su práctica docente (López-Pastor, 2006; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; MacPhail y Murphy, 2017;). Además, diversos autores (Gallardo et al., 2018; Hamodi y Barba, 2021; Hortigüela-Alcalá et al., 2019; López-Pastor, 2009) resaltan que la evaluación formativa tiene que ser también compartida con los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta forma, la evaluación adquiere un carácter dialogado en el que las decisiones se toman de forma conjunta.

En definitiva, la utilización de puntos de vista externos puede ser un gran apoyo para mejorar la práctica docente, y entender “la evaluación como un proceso de recopilación de información para ayudar a los estudiantes a lograr competencias que les sirvan para la vida” (Cruzado, 2022, p.8).

Resulta de especial interés estudiar las percepciones que personas que se están iniciando en el mundo de la investigación educativa tienen acerca de la aplicación de un modelo de evaluación formativa y a partir de ellas, reflexionar sobre cuál es su finalidad, qué herramientas, estrategias y recursos se pueden emplear para su aplicación, explorar las posibles ventajas e inconvenientes de este sistema de evaluación, etc. Por tanto, el propósito de este trabajo es explorar las implicaciones de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de futuros maestros desde el punto de vista de observadores participantes, pudiendo reflexionar de esta manera sobre cuál es la finalidad, la función, y los contextos más idóneos para la aplicación de “calificación” y “evaluación” (De la Torre Fernández, 2020, p. 539).

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

El contexto en el que se ha aplicado el sistema de evaluación formativa corresponde a la asignatura Juego y Deportes del tercer curso del Grado en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Segovia. Esta asignatura forma parte de la mención de Educación Física y tiene una carga lectiva de 6 ECTS. Se imparte en el segundo cuatrimestre y en ella suele haber en torno a 45 estudiantes matriculados anualmente.

Esta asignatura se caracteriza por proporcionar las bases y contenidos teórico-prácticos que permitan a los estudiantes escoger y definir el modelo de iniciación deportiva más adecuado para el contexto escolar. En este sentido, se aboga que el modelo de iniciación deportiva sea abierto y participativo, empleando para ello los juegos como objetivo, metodología y recurso didáctico. Esto se realiza bajo dos premisas:

1. Sus contenidos se enmarcan en un enfoque educativo más global, poniendo especial énfasis en resaltar las posibilidades que tienen los docentes de educar en valores a través de los juegos y el deporte.
2. A lo largo del curso se desarrolla en el alumnado la capacidad de reflexión para que tengan una mayor comprensión de la Educación, de la Educación Física, de sus contenidos (los juegos y deportes, específicamente), de sus prácticas como docentes y de su influencia en la promoción de hábitos saludables en los escolares a través de la transmisión de experiencias y vivencias positivas.

### **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

#### **3.1. Motivo de la experiencia**

El sistema de evaluación formativa y compartida se basa en la aplicación de diferentes instrumentos vinculados a las actividades de aprendizaje que tienen lugar a lo largo de la asignatura, teniendo en cuenta que existen actividades e instrumentos que no tienen un reflejo directo en la calificación. Se trata de una asignatura cuyo sistema de evaluación tiene un desarrollo consolidado con una trayectoria de más de una década de implementación. En este sentido, la realización de un análisis del sistema de evaluación desde una perspectiva diferente, a través de la valoración de un investigador novel que se acerca por vez primera a la asignatura y la de un profesor universitario en formación que ha participado en el proceso puede aportar una nueva visión que permita analizar y mejorar el proceso.

#### **3.2. Aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura**

La dinámica de la asignatura plantea un sistema continuo de evaluación que tiene lugar a través de diferentes actividades de aprendizaje:

- La realización de actividades de reflexión vinculadas a cada una de las sesiones, que tienen lugar en dos momentos, por una parte, en las asambleas finales de cada sesión y por otra, con la realización del cuaderno de campo, que es un instrumento de análisis y reflexión docente en el que el alumnado debe valorar su aprendizaje y dar respuesta a preguntas específicas vinculadas a los contenidos que van siendo desarrollados en cada momento de la asignatura. Además, en la asignatura se realiza una supervisión continuada en la que el profesorado guía al alumnado y les otorga feedback (individual, grupal) que les permita mejorar los aprendizajes. En el enlace hay un ejemplo de diferentes instrumentos de evaluación de la asignatura, así como de sesiones de la asignatura, con una sesión del cuaderno realizado por uno de los grupos y el feedback posterior que el docente aporta a partir de la entrega realizada, que tiene carácter semanal. [https://drive.google.com/drive/folders/1xbROR-1LIMZxQC4LFz6Vrd-oP7fJRa-W?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1xbROR-1LIMZxQC4LFz6Vrd-oP7fJRa-W?usp=share_link)

- Actividades complementarias como tertulias, recensiones, foros e informes, con las que se promueve completar la formación desde una perspectiva más teórica.
- El PAT (proyecto de aprendizaje tutorado) en el que el alumnado diseña una propuesta didáctica y pone en práctica los contenidos de la asignatura con escolares de centros educativos de Segovia. Este es primeramente llevado a la práctica con los compañeros universitarios y tras ello es aplicado en el contexto real de un centro educativo. Esta actividad de aprendizaje supone un cambio de rol importante, ya que pasan de ser alumnado que evalúa su práctica a docentes que analizan sus propuestas, evalúan a su alumnado y reflexionan sobre todo el proceso. En este sentido, se promueve que esta experiencia sea una iniciación a su propia práctica como docentes que aplican sistemas de evaluación formativa.

### 3.3. Resumen de las actividades y calificación del sistema

En la Tabla 1 se resumen las actividades e instrumentos que conforman las actividades de evaluación y calificación de la asignatura. El porcentaje de calificación que se otorga a los diferentes instrumentos es consensuado en una sesión de la asignatura a finales del mes de abril. Se realiza en este periodo porque es cuando el alumnado ya conoce las actividades de aprendizaje y tiene una visión más clara de la carga de trabajo que les supone cada una de ellas. Aunque el profesorado les propone el valor de los porcentajes de cada actividad de aprendizaje que son aplicados con mayor frecuencia (Tabla 1), son los estudiantes los que deciden el peso de cada uno de ellas, realizando si lo consideran, propuestas de porcentajes alternativas que después tienen que argumentar ante el resto de los compañeros.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Sesiones prácticas de la asignatura Tertulias Informes	Cuaderno de campo Fichas Informes	40%
Proyecto de aprendizaje tutorado	Diseño del proyecto Hojas de observación Informe de evaluación PAT	40%
Sesión de evaluación final de la asignatura	Documento de autoinforme evaluación de la asignatura individual	20%

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica



## **4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

Este apartado lo hemos elaborado a partir de los resultados obtenidos en los diferentes instrumentos de evaluación expuestos, en especial, a través de la valoración realizada por parte de los observadores y de las reflexiones recogidas a través del auto-informe final del alumnado

### **4.1. Valoración de la experiencia de buena práctica como docente que la lleva a cabo**

Nos permiten valorar que la experiencia en general ha sido positiva y en ella los estudiantes han estado implicados desde la primera tutoría realizada. Además, tener en el proceso de enseñanza y aprendizaje una supervisión y asesoramiento continuo por parte de los docentes permite que la calidad del trabajo vaya mejorando y contribuye a que los estudiantes adquieran las competencias docentes básicas.

### **4.2. Principales ventajas encontradas**

- Los estudiantes vivencian un proceso de evaluación formativa, que puede hacer que en el futuro decidan aplicarla en su labor docente.
- Se optimizan los procesos de aprendizaje de los estudiantes mediante la continua supervisión y asesoramiento que repercute en la producción que realizan los estudiantes.
- Motivación e interés por parte del alumnado para la realización de las actividades, mostrando una gran implicación en cada una de ellas en su gran medida.
- Uso de modelos educativos innovadores que rompen con la denominada “escuela tradicional”, que generan interés y motivación en el alumnado y que promueven el aprendizaje significativo y la mejora de su proceso de aprendizaje a partir de la utilización de la reflexión en los diferentes instrumentos de evaluación.
- Participación del alumnado en la evaluación de la asignatura. Pueden también evaluar a sus compañeros, otorgándoles diferentes puntos de vista que consideren oportunos, en base a los conocimientos adquiridos durante las sesiones.

### 4.3. Principales problemas encontrados y posibles soluciones

La mayoría de las dificultades se derivan de un número excesivo de alumnos y alumnas en la asignatura, lo que impide que el proceso pueda desarrollarse con la individualización que sería deseada, ya que debido al excesivo número de estudiantes es necesario proponer trabajos en grupo. Este hecho puede provocar que haya personas que se beneficien del trabajo de los compañeros. La solución a este problema es plantear aspectos individuales dentro de los trabajos de grupo y hacer un seguimiento continuo de la labor de los diferentes participantes.

El principal problema para el desarrollo del proceso de evaluación formativa de manera individualizada es la viabilidad, ya que se requiere un gran esfuerzo y mucha dedicación por parte del docente para realizar una corrección apropiada de los diferentes trabajos, elaboración de informes, etc. La solución que podemos aportar es diseñar herramientas de corrección colectiva que aligeren el trabajo del profesorado.

En ocasiones, es difícil acostumbrar a los alumnos a un sistema de trabajo como este cuando no lo han hecho con anterioridad. Participar en el proceso es la mejor solución a este problema.

### 4.4. Propósitos de cambio para el próximo curso.

Para el próximo curso uno de los propósitos de cambio es la posibilidad de hacer todavía más participes a los alumnos en su evaluación mediante la coevaluación por grupos de compañeros de las actividades de aprendizaje realizadas. Para ello se emplearía algún instrumento que sea diseñado en conjunto con los profesores y en el que se establezcan criterios que permitan evaluar el trabajo con objetividad y al mismo tiempo aligeren el trabajo del docente.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

En la siguiente tabla se exponen los resultados del último curso académico (2021-2022).

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/ Vías
Continua				33	5	3	41
Mixta			2				2
Final							--
<b>Totales por calificación</b>			<b>2</b>	<b>33</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>43</b>

**Tabla 2.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO

Datos y tabla referente a la carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura.

Asignaturas de un único cuatrimestre						
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC= preparación de clases	4	12	12	12	4	44
CD = corrección de documentos		28	24	18	18	88
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	4	4	4	4	8	24
<b>Totales</b>	<b>8</b>	<b>44</b>	<b>40</b>	<b>34</b>	<b>30</b>	<b>156</b>

**Tabla 3.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

## 7. CONCLUSIONES

La utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida permiten romper con la idea de educación tradicional, en la que el docente es el protagonista principal, de modo que con estos sistemas se permite al alumnado estar involucrado en su proceso de enseñanza-aprendizaje y tener experiencias de evaluación que pueden servirles de referencia para su futura labor docente.

La seña de identidad del sistema es el intercambio, el diálogo profesor-alumnado. Esta es una de sus fortalezas mayores y debemos ser conscientes de las posibilidades que nos ofrece un sistema como este (sin ignorar sus dificultades), sobre todo si creemos que la educación es un proceso común al docente y al alumnado. En este sentido, es importante escuchar al alumnado, de modo que las sugerencias que nos indican realmente sean tenidas en cuenta. Si no es así el sistema fallaría en una de sus cuestiones más importantes, ya que no sería un sistema de evaluación compartido.

El proceso que se desarrolla no se centra únicamente en la obtención final de un resultado (la calificación final), sino que es un proceso abierto que permite al alumnado avanzar en su proceso de crecimiento personal y profesional.

La puesta en práctica de estos modelos de manera colectiva, tanto para el alumnado, como para el profesorado, favorece la adquisición de nuevos conocimientos y la mejora de estos procesos en la práctica docente, a través del análisis desde diferentes puntos de vista, ya que permite escuchar diferentes opiniones y buscar alternativas conjuntas que enriquezcan el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Además, la utilización de los trabajos en grupo permite la viabilidad del sistema al aligerar la carga de trabajo de los docentes.

Es muy importante el análisis de las ventajas e inconvenientes del proceso, ya que nos va a permitir mejorar nuestra práctica docente y otorgar a los alumnos una educación de mayor calidad.

La búsqueda de soluciones pasa por potenciar el trabajo en grupo, los instrumentos de autoaprendizaje y el desarrollo de responsabilidades compartidas, pero la búsqueda del mejor sistema es un proceso dinámico, que va cambiando con el interés de mejorar, a partir de la propia evaluación del mismo: la autoevaluación que hacemos los docentes, la evaluación de nuestro alumnado y la evaluación compartida del grupo de docentes.

### BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos Hernán, E., López Pastor, V. M., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37–43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Cruzado, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- De la Torre Fernández, E. (ed.) (2020). "CALIFICAR" no es lo mismo que "EVALUAR": Reflexión hacia una evaluación formativa. En S. Viñas-Diz, et al. *Boas prácticas no marco dos GID. IV Xornadas de Innovación Docente* (pp. 539-541). Repositorio Universidad Coriña.
- Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V. y Carter-Tuhillier, B. (2018). Efectos de la Aplicación de un Sistema de Evaluación Formativa en la Autopercepción de Competencias Adquiridas en Formación Inicial del Profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 55-77.
- Hamodi, C. & Barba, R.A. (2021). *Evaluación formativa y compartida "Nuevas propuestas de desarrollo en educación superior"*. Dextra.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Ángel, & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, Á., & López-Pastor, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1-15.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Editorial Miño y Dávila.

- López-Pastor, V. (Coord.) (2009). (Coord.). *La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor, V., & Pérez-Pueyo, Á. (Coord.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 1-16.
- Palacios, A. & López-Pastor, V.M. (2013). Haz lo que yo digo, pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361, 279-305.



# 13. DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA MEDIANTE ENTORNOS VIRTUALES

## DEVELOPMENT OF TEACHING COMPETENCES FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THROUGH VIRTUAL ENVIRONMENTS

---

FÉLIX ENRIQUE LOBO DE DIEGO <sup>11</sup>

En el proceso de enseñanza y aprendizaje el rol del docente y la aplicación de un sistema de evaluación formativa tiene un lugar destacado para conseguir y asegurar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias docentes en los estudiantes. En este trabajo se presenta una buena práctica de evaluación formativa en entornos virtuales. Para ello se ha tenido en cuenta el cuaderno del profesorado y el registro del rendimiento académico de 75 estudiantes del Máster del Profesorado de la especialidad de Educación Física. Los resultados muestran que la aplicación de un sistema de evaluación formativa en entornos virtuales implica una alta carga de trabajo para el profesorado en lo referido a la corrección de tareas y correspondencia vía correo electrónico para así poder dar *feedback* que mejore las tareas y situación de aprendizaje que realizan los estudiantes.

### 1. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y aprendizaje el rol del docente tiene un lugar destacado para conseguir y asegurar la calidad de los aprendizajes y el desarrollo de competencias en los estudiantes (Cañadas y Lobo, 2021). En este proceso, la retroalimentación que proporciona el docente a los estudiantes va a influir en los aprendizajes adquiridos y el desarrollo de competencias que les permitan ser capaces de extrapolar esos conocimientos y destrezas a otros contextos (Granberg et al., 2021; Lin y Lai, 2013). En este sentido, la aplicación de sistemas de evaluación basados en la evaluación formativa se convierte en un sistema ideal y con gran potencial para incidir significativamente en los aprendizajes (Brookhart, 2007; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Johnson et al., 2019). Por evaluación formativa se hace referencia a “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar” (López-Pastor, 2009, p. 35). Además, la aplicación de este tipo de evaluación en la formación inicial del

---

<sup>1</sup> Universidad de Isabel I, Burgos, España.

profesorado de Educación Física es una práctica cada vez más extendida, dados los beneficios y resultados obtenidos en diversas investigaciones para el aprendizaje de los estudiantes o el desarrollo de competencias docentes, entre otros (Cañadas, 2021; Moura et al., 2020).

En la formación inicial del profesorado de Educación Física se tienen que desarrollar competencias de los siguientes tipos: competencias transversales, competencias docentes genéricas y competencias docentes específicas (Cañadas y Lobo, 2021, Fraile et al., 2018 Gallardo-Fuentes et al., 2020). El desarrollo de estas competencias debe ayudar a los futuros profesores a afrontar los retos que se van a encontrar en su futuro laboral. Diversos estudios se han centrado en analizar cómo el sistema de evaluación empleado favorece el desarrollo de competencias docentes transversales, genéricas y específicas (Cañadas y Lobo, 2021; Cañadas et al., 2021; Gallardo-Fuentes et al., 2020). No obstante, a pesar de que en los años anteriores la pandemia producida por la COVID-19 hizo que la enseñanza se tuviera que realizar a través de entornos virtuales por la emergencia generada (Maggio, 2020), existen pocos antecedentes o estudios que analicen cómo la evaluación formativa contribuye al desarrollo de competencias docentes en entornos virtuales en los que tiene lugar la educación superior a través del e-learning. Por ello, el propósito de este trabajo es presentar y analizar una experiencia de aplicación de evaluación formativa en entornos virtuales para el desarrollo de competencias transversales, genéricas y específicas del profesorado de Educación Física desde la perspectiva del profesorado que desarrolla la experiencia.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia de buena práctica de evaluación formativa se desarrolló en dos grupos de estudiantes que cursaban la asignatura *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa en Educación Física* del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Universidad Isabel I durante el curso académico 2022/2023. Es una asignatura del bloque de formación específica, que tiene una carga lectiva de 8 créditos ECTS. Los participantes son 75 estudiantes de diferentes regiones geográficas de España y de otros países del mundo. De ellos, 63 son hombres (84%) y 12 son mujeres (16%).

En esta asignatura el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizó en su totalidad en un entorno virtual a través del e-learning. Es cursada en el segundo trimestre del curso académico y tiene una duración de tres meses. En ella, los estudiantes realizan un aprendizaje autónomo que van adaptando y organizando en función de sus necesidades, situación laboral u otros quehaceres, mientras van desarrollando competencias docentes. Para ello, los contenidos teóricos de la asignatura son depositados en la plataforma virtual de la Universidad, a la que los estudiantes tienen acceso las 24 horas del día y desde cualquier lugar y dispositivo



que cuente con conexión a Internet. De esta forma, el profesorado pone a disposición de los estudiantes los materiales de la asignatura, teniendo ellos un apoyo continuo por parte del docente a través de tutorías síncronas en las que los estudiantes realizan consultas y preguntan sus dudas, y el correo electrónico; teniendo además que buscar información en otras fuentes. Con la continua supervisión y *feedback* que reciben los estudiantes por parte del profesorado, ya sea tanto en las tareas que realizan como en las tutorías y correos electrónicos, se pretende conseguir el desarrollo de competencias docentes transversales, genéricas y específicas en los futuros profesores de Educación Física y que la evaluación sirva para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, los estudiantes aprendan más y el profesorado perfeccione la práctica docente (López-Pastor, 2006).

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Desde el comienzo de la asignatura el profesorado permite al estudiantado escoger la vía de seguimiento y evaluación de la asignatura entre dos opciones: 1) evaluación continua y 2) evaluación final. El sistema de evaluación continua consiste en la realización de una serie de actividades o tareas establecidas por el profesorado a lo largo del desarrollo de la asignatura, que deben entregarse en tiempo y forma. La realización de estas tareas supone el 60 % de la calificación de la asignatura, correspondiendo el 40 % restante a la realización de una prueba escrita de tipo test de 30 preguntas sobre los contenidos teóricos. Por su parte, en el sistema de evaluación final los estudiantes tienen que realizar una Prueba de Evaluación de Competencias (PEC) sobre alguno de los contenidos teóricos y cuyo peso en la calificación de la asignatura es del 50 %. La PEC consiste en una prueba que plantea el docente con el objetivo de evaluar en qué medida el estudiante adquiere las competencias definidas en la asignatura. Esta prueba puede ser de diversa tipología (diseño de situaciones de aprendizaje, desarrollo de temas científicos, etc.) y tiene que garantizar la evaluación de los resultados de aprendizaje definidos. Por otro lado, el otro 50% restante de la calificación pertenece a la prueba escrita de tipo test de 30 preguntas sobre los contenidos teóricos que también realizan los estudiantes que escogen esta vía. En las siguientes líneas se va a profundizar sobre la primera vía de seguimiento y evaluación por ser esta la que se corresponde con el sistema de evaluación formativa y el trabajo que se presenta.

En el sistema de seguimiento y evaluación continua, los estudiantes de la asignatura realizan tres actividades de aprendizaje obligatorias que siguen un orden y secuenciación de acuerdo con los temas que se van estudiando. Estas tareas deben ser realizadas y entregadas en el formato y fechas establecidas, pues, de lo contrario, no se les tendrá en cuenta para el sistema de evaluación continua. La primera de ellas se corresponde con la lectura de un artículo de opinión crítica a partir del cual los estudiantes tienen que reflexionar en torno a unas preguntas

facilitadas por el profesorado e intentar dar respuestas a ellas en un texto limitado a 600 palabras. Dicho texto debe ser expuesto en uno de los foros del Aula virtual establecido para ello. Además, en esta primera actividad se busca la interacción y comunicación entre los estudiantes a través del foro, y que de esta manera puedan opinar y comentar lo señalado por otros compañeros, aportar ideas y otros recursos que puedan ser de interés y enriquecer y mejorar la calidad de las intervenciones que se realizan. De esta forma se trabajan las competencias de comunicación y exposición de ideas, la organización, la capacidad crítica y reflexión, y el uso de tecnologías de la información y comunicación. Esta actividad es evaluada mediante una rúbrica de cuatro niveles en base a los criterios de coherencia, claridad, participación, creatividad, conocimientos teóricos, la utilización de referencias y experiencia innovadora (Figura 1).

La segunda actividad consiste en la confección de un Proyecto de Innovación Educativa en el que los estudiantes tienen que diseñar una situación de aprendizaje, sesión o unidad didáctica para trabajar alguno de los contenidos de Educación Física que aparecen en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y, de esta forma desarrollar una situación de aprendizaje en la que se empleen metodologías activas que se aprenden en los contenidos teóricos (Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Basado en la Resolución de Problemas, Aprendizaje-Servicio, entre otros), procurar la integración de las tecnologías en el aula de Educación Física a través de dispositivos electrónicos, aplicaciones, etc., y proponer un sistema de evaluación para la situación de aprendizaje del proyecto teniendo en cuenta alguno de los modelos evaluativos (Modelo de Ralph Tyler, Modelo de Scriven, etc.). Tanto la primera actividad como la segunda son evaluadas por el profesorado mediante rúbricas en las que se contemplan descriptores como la coherencia, la claridad, la originalidad, la utilización de referenciación, etc. (Figuras 1 y 2) y, a partir de ellos, se otorga un feedback formativo que permita mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Los estudiantes, antes de la fecha establecida para la entrega pueden enviar al profesorado por correo electrónico las versiones de sus trabajos para que el profesorado les otorgue retroalimentación personalizada y que les ayude a mejorar la calidad de la situación de aprendizaje propuesta, pues una vez alcanzada la fecha, no se permite rehacer la actividad.

criterio	Nivel 1 (0)	Nivel 2 (1/3)	Nivel 3 (2/3)	Nivel 4 (1)
<b>Coherencia (1 punto)</b>	No se ajusta a las normas preestablecidas en la actividad. Tampoco ofrece una respuesta adecuada a las cuestiones planteadas (no responde a todas las cuestiones planteadas).	Se ajusta parcialmente a las normas preestablecidas. La respuesta, aunque atiende a todas o casi todas las cuestiones planteadas, no se adecúa a los objetivos de la actividad.	-	Se ajusta a las normas preestablecidas. La respuesta atiende a todas las cuestiones planteadas y se adecúa a los objetivos de la actividad.
<b>Claridad (1 punto)</b>	Demuestra un nivel de expresión escrita bajo, comete errores ortotipográficos, gramaticales y/o sintácticos graves. Tampoco usa un lenguaje académico ni estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita aceptable, aunque comete algún error ortotipográfico, gramatical o sintáctico. Usa un lenguaje académico, aunque no estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita notable, no comete errores ortotipográficos, gramaticales y sintácticos. Usa un lenguaje académico, aunque no estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita notable, no comete errores ortotipográficos, gramaticales y sintácticos. Usa un lenguaje académico y estructura correctamente el texto.
<b>Referenciación (1 punto)</b>	No usa referencias o estas no se ajustan a APA 7.	Las citas y referencias se ajustan, generalmente, a APA 7, aunque existen algunos errores.	-	Las citas y referencias se ajustan perfectamente a APA 7.
<b>Participación (1 punto)</b>	No participa en el foro o sus aportaciones no se corresponden con lo requerido (reflexión crítica).	Participa una vez en el foro y su aportación es significativa.	Participa dos veces en el foro, siendo todas sus aportaciones significativas.	Participa tres o más veces en el foro, siendo todas sus aportaciones significativas.
<b>Creatividad (1 punto)</b>	No evidencia reflexión personal y crítica. Únicamente aporta datos y argumentos obtenidos a partir de otras fuentes.	-	Evidencia una reflexión personal, aunque basada principalmente en los datos y argumentos recabados (no realiza inferencias).	Evidencia una reflexión personal, adoptando una postura crítica. Es capaz de realizar inferencias originales a partir de los datos y argumentos recabados.
<b>Conocimientos teóricos (2.5 puntos)</b>	La respuesta se basa expresamente en los contenidos de la UD1. No manifiesta su opinión (crítica y fundamentada).	La respuesta tiene sustento en los contenidos de la UD1. Además, manifiesta su opinión, la cual se sostiene a nivel teórico.	La respuesta tiene sustento en los contenidos de la UD1. También queda reflejado que ha sido capaz de buscar otras fuentes para aportar ideas y contrastar información. Manifiesta su opinión, la cual se sostiene a nivel teórico.	La respuesta tiene sustento en los contenidos de la UD1. También queda reflejado que ha sido capaz de buscar otras fuentes para aportar ideas y contrastar información. Existe equilibrio entre teoría y opinión, la cual se sostiene a nivel teórico.
<b>Experiencia innovadora (2.5 puntos)</b>	No comparte una experiencia educativa innovadora.	Describe una experiencia educativa innovadora de su especialidad, aunque no la analiza.	Describe una experiencia educativa innovadora de su especialidad e identifica algunas fortalezas y debilidades.	Describe una experiencia educativa innovadora de su especialidad, identifica algunas fortalezas y debilidades y ofrece alguna propuesta de mejora.

**Figura 1.** Rúbrica empleada para evaluar la actividad primera del Foro  
**Nota.** Los huecos en los que no aparecen los descriptores desarrollados según el nivel de logro, se deben a que ese descriptor no es evaluado en cuatro niveles de logro si no en tres niveles de logro.

Criterio	Nivel 1 (0)	Nivel 2 (1/3)	Nivel 3 (2/3)	Nivel 4 (1)
<b>Coherencia (1 punto)</b>	No se ajusta a las normas preestablecidas en la actividad. Tampoco atiende a todas las cuestiones planteadas en la actividad.	Se ajusta parcialmente a las normas preestablecidas en la actividad. El proyecto, aunque atiende a todas o casi todas las cuestiones planteadas, no se adecúa completamente a los objetivos de la actividad.	-	Se ajusta a las normas preestablecidas en la actividad. El proyecto atiende a todas las cuestiones planteadas y se adecúa a los objetivos de la actividad.
<b>Claridad (1 punto)</b>	Demuestra un nivel de expresión escrita bajo, comete errores ortotipográficos, gramaticales y/o sintácticos graves. Tampoco usa un lenguaje académico ni estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita aceptable, aunque comete algún error ortotipográfico, gramatical o sintáctico. Usa un lenguaje académico, aunque no estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita notable, no comete errores ortotipográficos, gramaticales y sintácticos. Usa un lenguaje académico, aunque no estructura correctamente el texto.	Demuestra un nivel de expresión escrita notable, no comete errores ortotipográficos, gramaticales y sintácticos. Usa un lenguaje académico y estructura correctamente el texto.
<b>Referenciación (1 punto)</b>	No usa referencias o estas no se ajustan a APA 7.	Las citas y referencias se ajustan, generalmente, a APA 7, aunque existan algunos errores.	-	Las citas y referencias se ajustan perfectamente a APA 7.
<b>Conocimientos teóricos (2 puntos)</b>	El proyecto de innovación no se ajusta a lo requerido, evidenciando un escaso o nulo dominio de los contenidos (UD1, 2, 3, 4 y 5). Ello se refleja en un proyecto poco o nada fundamentado, mal estructurado y con los aspectos tratados poco desarrollados.	Demuestra escaso dominio de los contenidos trabajados en las (UD1, 2, 3, 4 y 5). La fundamentación del proyecto no es suficientemente sólida. La estructura de este pudiera ser mejorable y los aspectos tratados no están suficientemente desarrollados.	Demuestra dominio de los contenidos trabajados en las (UD1, 2, 3, 4 y 5), presentando un proyecto de innovación serio, estructurado correctamente, bien fundamentado y desarrollado, aunque difícilmente podría transponerse al ámbito educativo (poco realista).	Demuestra dominio de los contenidos trabajados en las (UD1, 2, 3, 4 y 5), presentando un proyecto de innovación serio, estructurado correctamente, bien fundamentado y realista.
<b>Calidad del proyecto (2.5 puntos)</b>	No formula correctamente los objetivos (general y específicos). Tampoco los secuencia de forma adecuada, ni cumplen con los parámetros de precisión y alcance necesarios. El cronograma es demasiado básico y poco explicativo. El desarrollo del proyecto es impreciso e insuficiente. En definitiva, el proyecto no es replicable ni sostenible.	Formula correctamente los objetivos (general y específicos). Aunque la secuenciación de estos es mejorable, al igual que su precisión. El cronograma es básico, pero suficientemente explicativo. El desarrollo del proyecto es impreciso, aunque suficiente. En definitiva, el proyecto presenta dificultades para ser replicado y sostenerse en el tiempo.	Formula correctamente los objetivos (general y específicos), secuenciándolos correctamente. Aunque su precisión y alcance son mejorables. El cronograma está bien construido y es suficientemente explicativo. El desarrollo del proyecto es preciso y tiene un nivel de detalle suficiente. En definitiva, el proyecto puede ser replicado y sostenerse en el tiempo.	Formula correctamente los objetivos (general y específicos), secuenciándolos correctamente. Además, estos son precisos y alcanzables. El cronograma está bien construido, es explicativo y, además, se presenta en un formato original y atractivo. El desarrollo del proyecto es preciso y tiene un nivel de detalle excelente. En definitiva, el proyecto puede ser replicado y sostenerse en el tiempo, además de significar una innovación relevante.
<b>Evaluación de la intervención (2.5 puntos)</b>	No contempla la evaluación del proyecto o no se ajusta en absoluto a lo requerido.	Identifica los parámetros del proyecto que serán objeto de evaluación, aunque su descripción no es precisa ni suficiente. No describe técnicas y/o instrumentos adecuados para evaluar dichos aspectos o bien no lo hace de forma consistente y adecuada. Tampoco delinea los resultados esperados.	Identifica los parámetros del proyecto que serán objeto de evaluación y los describe de forma precisa y suficiente. Describe técnicas y/o instrumentos adecuados para evaluar dichos aspectos. No delinea los resultados esperados o bien lo hace de forma superficial, demostrando poca reflexión y crítica.	Identifica los parámetros del proyecto que serán objeto de evaluación y los describe de forma precisa y suficiente. Describe técnicas e instrumentos adecuados para evaluar dichos aspectos. Delinea los resultados esperados, demostrando una reflexión lógica, profunda y crítica.

**Figura 2.** Ejemplo de rúbrica de evaluación empleada para el Proyecto de Innovación Educativa

**Nota.** Los huecos en los que no aparecen los descriptores desarrollados según el nivel de logro, se deben a que ese descriptor no es evaluado en cuatro niveles de logro si no en tres niveles de logro.

En cuanto a la tercera actividad, los estudiantes realizan una prueba escrita de tipo test con 30 preguntas a través del Aula virtual sobre los contenidos teóricos que se han visto en la asignatura. A su vez les sirve como simulacro de cara al examen que tendrán que realizar y en ella reciben *feedback* sobre los aciertos y errores que han tenido en las preguntas, para así saber en que contenidos teóricos tener que profundizar más de cara a la prueba escrita que realizan en los próximos días. Tras este simulacro el profesorado realiza una tutoría síncrona con los estudiantes para que estos puedan realizar todas las dudas que tengan y aclarar aquellos aspectos en los que mayor dificultad han tenido en la tarea y simulacro de examen.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Lectura y participación en foro	Rúbrica de evaluación	10
Proyecto de Innovación Educativa	Rúbrica de evaluación	30
Examen de los contenidos teóricos	No tiene instrumento	20

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DEL PROFESORADO

A lo largo de este apartado se van a explicar los principales resultados y valoración de la experiencia. Para ello este apartado se va a organizar en dos bloques: 1) valoración de la experiencia de buena práctica por parte del profesorado que la lleva a cabo, y 2) principales ventajas y problemas encontrados en el desarrollo de la buena práctica.

##### 4.1. Valoración de la experiencia de buena práctica por parte del profesorado

Tras el desarrollo de la experiencia de buena práctica, se aprecia que esta ha sido innovadora debido a que para muchos de los estudiantes era la primera vez que se enfrentaban al diseño y elaboración de un Proyecto de Innovación Educativa centrado en el desarrollo de los contenidos del área de Educación Física, puesto que en las asignaturas cursadas previamente no realizaron ningún diseño de situación de aprendizaje en la que tuviesen que aplicar metodologías activas. Además, la experiencia de buena práctica puede ser replicable, ya que el diseño de una propuesta didáctica puede ser realizado en otras asignaturas del Máster que cursan dada la posibilidad de ser adaptada a las características de cada asignatura.

Igualmente, puede ser un recurso que los futuros profesores de Educación Física pueden emplear en su desempeño profesional en las aulas.

También en las tareas de aprendizaje tienen que demostrar el desarrollo de determinadas competencias como son, por ejemplo, la organización y exposición de ideas, el diseño de propuestas didácticas, etc. y que son reflejadas en cada una de las producciones que realizan los estudiantes y que les permitirán adquirir la formación y competencias que los profesores de Educación Física deben poseer al finalizar la titulación. Además, esta experiencia tiene elementos que pueden ser transferidos a otras experiencias de buena práctica o contextos como son:

- Acordar la frecuencia con la que se realizan las tutorías síncronas para poder ofrecer una mayor supervisión y aportaciones de mejora que repercutan en la calidad de los trabajos de los estudiantes.

- Compartir en un dossier o carpeta en la nube (Aula Virtual) todos los Proyectos de Innovación Educativa que han sido elaborados por los estudiantes para que todos tengan acceso a distintas propuestas didácticas y les puedan servir en el periodo de prácticas o en su futuro profesional.

#### **4.2. Principales ventajas y problemas encontrados en el desarrollo de la buena práctica**

Tras la puesta en práctica, la principal ventaja que se aprecia de la aplicación del sistema de evaluación formativa a través de entornos virtuales es:

- Los estudiantes reciben supervisión y *feedback* que les permite mejorar la calidad de los aprendizajes antes de la fecha límite para la entrega de las tareas.

Por su parte, en cuanto a los problemas y dificultades encontradas en el desarrollo de la buena práctica se puede destacar las dificultades para conectarse a las tutorías, ya sea por el horario, la conexión a Internet, etc., que impiden que puedan acudir todos los estudiantes a ellas. Para ello, una de las soluciones que se ha propuesto es la grabación de las tutorías para que todos puedan acceder a ellas en cualquier momento y así visualizar lo comentado en las tutorías síncronas.

### **5. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

En cuanto al rendimiento académico de los estudiantes con la puesta en práctica de esta buena experiencia y aplicación de la evaluación formativa en entornos virtuales, se encuentra que el 18,6% (n=14) no supera la asignatura, un 40% (n=30) supera la asignatura con un aprobado, otro 40% (n=30) la supera con un notable, y el 1,4% restante obtiene el sobresaliente (Tabla 2). De este modo, se evidencia que con la aplicación del sistema de evaluación formativa en un entorno virtual el 81,4% de los estudiantes consigue superar con éxito la asignatura.

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/ Vías
Continua		12	29	30	1		72
Final		2	1				3
<b>Totales por calificación</b>		14	30	<b>30</b>	1		75

**Tabla 2.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO

La aplicación de un sistema de evaluación formativa implica una carga de trabajo para el profesorado en la planificación y ajuste de las tareas, el mantenimiento del Aula Virtual, la correspondencia con el alumnado a través de e-mail, las tutorías, etc. Como se recoge en la Tabla 3, la carga de trabajo para el profesorado que ha supuesto la puesta en práctica de la experiencia es bastante elevada, dedicando una gran cantidad de horas a la corrección de las tareas explicadas en apartados anteriores. En segundo lugar, el mantenimiento del Aula Virtual y la correspondencia con los estudiantes a través de correo electrónico supone una carga de trabajo también alta para el profesorado. Por su parte la preparación de las clases ocupa la menor carga de trabajo.

Asignaturas de un único cuatrimestre					
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	Totales
PC= preparación de clases	0	15	15	15	45
CD = corrección de documentos	0	35	10	80	125
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	0	20	35	40	95
<b>Totales</b>	<b>0</b>	<b>70</b>	<b>60</b>	<b>135</b>	<b>265</b>

**Tabla 3.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

## 7. CONCLUSIONES

La puesta en práctica de una experiencia de evaluación formativa a través de entornos virtuales desde la perspectiva del profesorado supone una alta carga de trabajo, especialmente en lo referido a la corrección de tareas y la correspondencia con los estudiantes vía correo electrónico. Estos dos aspectos son fundamentales para poder aportar *feedback* a los estudiantes que les permitan comprender los contenidos teóricos, mejorar las actividades establecidas, y de este modo, puedan ir desarrollando las competencias docentes transversales, genéricas y específicas de la

asignatura. En concreto, la competencia docente que más se desarrolla y a la que mayor peso se dedica es al diseño de situaciones de aprendizaje para los contenidos del área curricular de Educación Física. Para ello es fundamental que en los entornos virtuales exista continua supervisión y asesoramiento por parte del profesorado. No obstante, aunque se reflejan los beneficios que la aplicación de un sistema de evaluación formativa tiene en la formación del profesorado de Educación Física, es pertinente señalar que debe existir un equilibrio entre las tareas, tutorías, etc. y la carga de trabajo del profesorado, pues se encuentra que el profesorado que aplica la evaluación formativa en este formato, esto es en entornos virtuales, dedica muchas horas de trabajo.

También se comprueba que la aplicación de este sistema de evaluación permite que la mayoría de los estudiantes supera la asignatura, aunque sería conveniente incorporar procesos de autoevaluación y coevaluación que permitan mejorar el sistema aplicado a través de entornos virtuales. Igualmente, sería interesante incorporar las opiniones de los estudiantes para comprobar el grado de percepción de desarrollo de las competencias docentes que se pretenden desarrollar en la asignatura.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, L. Y. (2021). Aprendizaje colaborativo y prácticas pedagógicas en aulas multigrado. En M. Gil, C. A. Rengifo, M. J. Salamanca, J. Darwin, A. M. Aragón, Y. Ospina, E. Ortíz & J. C. Aparicio (Eds.), *Educación para un nuevo mundo* (pp. 96-119). Redipe.
- Cañadas, L. (2021). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, In Press. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Cañadas, L., & Lobo de Diego, F. E. (2021). Desarrollo de competencias en docencia online y semipresencial en la formación en fundamentos en Educación Física. *Journal of Supranational Policies of Education*, (14), 57–70. <https://doi.org/10.15366/jospoe2021.14.004>
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. y Ruíz, P. (2021). Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e03, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Brookhart, S.M. (2007). “Expanding views about formative classroom assessment: A review of the literature”. En J.H. McMillan (ed.), *Formative classroom assessment: Research, theory and practice* (pp.43-62). Teachers College Press.
- Fraile, A., Aparicio, J.L., Asún, S. & Romero, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 39-53.



- Gallardo-Fuentes, F.J., López-Pastor, V.M. & Cartier-Thuillier, B.I. (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos*, 38, 417-424.  
<https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Granberg, C., Palm, T. & Palmberg, B. (2021). A case study of a formative assessment practice and the effects on students' self-regulated learning. *Studies in Educational Evaluation*, 68,1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100955>
- Johnson, C., Sondergeld, T. & Walton, J. (2019). A Study of the Implementation of Formative Assessment in Three Large Urban Districts. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2408–2438.
- Lin, J. & Lai, Y. (2013). Harnessing Collaborative Annotations on Online Formative Assessments. *Educational Technology & Society*, 16(1), 263-274.
- López-Pastor, V.M. (Coord.) (2006). La evaluación formativa y compartida en educación física. De la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema alternativo. Revisión de 12 años de experiencia. *Efdeportes.com*, 94. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd94/eval.htm>
- Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. *Campus Virtuales*, 9(2), 113-122.
- Moura, A., Graça, A., Macphail, A., & Batista, P.M. (2020). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>



# 14. LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

## TUTORED LEARNING PROJETS IN PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION

---

IRENE MOYA-MATA<sup>1</sup>  
ISABEL PÉREZ-HERRÁEZ<sup>1</sup>  
ALEXANDRA VALENCIA-PERIS<sup>1</sup>  
EMILIA VIDAL-CHANQUES<sup>1</sup>

Este trabajo pretende mostrar un ejemplo de buena práctica de Evaluación Formativa y Compartida relacionada con el uso de los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) para facilitar la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial de maestros/as. La experiencia se ha desarrollado en una asignatura obligatoria de la titulación de Grado en Maestro/a en Educación Primaria con una muestra de 77 estudiantes. El PAT se diseñó en tres tutorías grupales obligatorias, a partir de unos ítems presentados al inicio de la asignatura, para que en todo momento tuvieran conocimiento del proceso. Tras la experiencia realizada se puede afirmar que el PAT es un ejemplo de buena práctica en la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Primaria.

### 1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, en la docencia universitaria ha predominado la “lección magistral” en un paradigma formativo “centrado en el profesor” (López-Pastor et al., 2020, p.620). En cambio, en la actualidad, surgen otros paradigmas formativos, centrados más en el alumnado, debido al desarrollo de competencias (Zabalza, 2002), que incide principalmente en dos elementos curriculares: la metodología didáctica y la evaluación (López-Pastor, 2009). Por tanto, uno de los retos fundamentales a los que se enfrenta la formación inicial del profesorado de Educación Física (EF) según Freire (1990), es la superación del “aprendizaje bancario” por el modelo de “aprendizaje dialógico”, que permite el logro de aprendizajes complejos y alcanzar determinadas competencias universitarias. Esto

---

<sup>1</sup> Facultat de Magisteri, Universitat de València,, España.

es debido a que en el modelo de “aprendizaje bancario”, la tarea docente consiste en enseñar los contenidos de la asignatura, proporcionando las respuestas correctas que deben ser recordadas y demostradas en el examen final. Así, el rol de la evaluación se reduce a la medición final de resultados, normalmente mediante exámenes finales, que se traducen en una única calificación final.

Por su parte, Dochy et al. (2002) defienden que la universidad europea tiene que comenzar a superar la “cultura del examen” y avanzar en la “cultura de la evaluación”; tal y como han demostrado diferentes experiencias de éxito en Educación Superior (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Martínez-Mínguez et al., 2019).

En esta “cultura de la evaluación”, en la que el papel del alumnado cobra un mayor protagonismo situándose en el centro del proceso de aprendizaje, se encuentra la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). Coincidimos con López-Pastor et al. (2020) en que este tipo de evaluación busca generar procesos de mejora y aprendizaje en tres sentidos siendo el *feedback* clave durante todo el proceso, utilizado de manera correcta:

“(a) optimizar los procesos de aprendizaje y producciones del alumnado; (b) perfeccionar la práctica docente; y, (c) reconducir los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, tanto durante el propio desarrollo de la asignatura como tras la finalización de la misma, de cara a programar el siguiente curso” (p. 621).

Estudios como el de Brown (2015) han demostrado que implicar al alumnado en los procesos evaluativos genera una mejora en sus propios procesos de aprendizaje; por lo que a continuación presentamos un ejemplo práctico de Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT) como buena práctica de EFyC en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia se ha desarrollado en la asignatura de Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria, de segundo curso del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Esta asignatura es obligatoria en el plan de estudios de dicha titulación. En relación a los participantes, fueron 77 estudiantes matriculados en dicha asignatura pertenecientes a dos grupos (33 en uno y 44 en otro).

## 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El sistema general de evaluación formativa y continua propuesto en esta asignatura se puede apreciar en la Tabla 1. El punto de partida fueron los principales tipos de actividades de aprendizaje que se iban a desarrollar a lo largo de todo el cuatrimestre: (1) creación de un edublog grupal sobre las sesiones prácticas

de la asignatura, (2) diseño de una Situación de Aprendizaje (SA) -en función del saber básico asignado- del área de Educación Física en la etapa de Primaria, (3) el seguimiento de la SA y la sesión práctica a través del PAT, y (4) la prueba teórica de conocimientos mínimos de la asignatura. A partir de ahí, se explicaron los instrumentos de evaluación que se utilizarían, el proceso de evaluación formativa y el peso que tendría cada actividad de aprendizaje en la evaluación.

Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Edublog grupal	Escala descriptiva (rúbrica)	20
Autoevaluación y coevaluación de varios edublogs	Escala descriptiva (rúbrica)	20
Situación de Aprendizaje	Escala descriptiva (rúbrica)	25
PAT	Escala de valoración	12,5
Sesión práctica de EF	Escala descriptiva (rúbrica)	12,5
Prueba teórica	Planilla	20

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de aprendizaje, evaluación y peso en la calificación final

Nuestra propuesta une y relaciona el concepto de evaluación formativa con el de evaluación compartida. Se involucra al alumnado en el proceso de evaluación a través de diferentes técnicas: la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación dialógica (López-Pastor, 2009); generando un diálogo entre el profesorado y el alumnado tanto en la evaluación de los aprendizajes, como en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar (López-Pastor et al., 2005).

El proceso de EFyC se da durante todo el proceso de elaboración y puesta en práctica del PAT. Éste comienza en las tutorías previas entre el profesorado y el alumnado para la revisión y mejora del diseño de la SA que debe elaborar grupalmente el alumnado y la posterior puesta en práctica de una sesión de dicha SA, la cual es autoevaluada y coevaluada por el resto de los grupos, hasta cerrar el proceso de forma satisfactoria. Las fases que se llevaron a cabo para el seguimiento del PAT fueron las siguientes:

Fases	Actividades de aprendizaje y evaluación
1	Sorteo del contenido de la SA grupal y asignación de la fecha de exposición.
2	Tutoría 1- Contextualización.
3	Realización de tutorías opcionales.
4	Tutoría 2- Elementos curriculares.
5	Realización de tutorías opcionales.

<b>Fases</b>	<b>Actividades de aprendizaje y evaluación</b>
6	Tutoría 3- Modelo de sesión.
7	Realización de tutorías opcionales.
8	Exposición de la sesión práctica, elegida por sorteo, en la fecha asignada.
9	<i>Feedback</i> de la sesión práctica: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
10	Entrega del trabajo escrito de la SA asignada.

**Tabla 2.** Fases en el seguimiento del PAT

Las tutorías realizadas en las fases 2, 4 y 6 fueron obligatorias y realizadas en el aula, delante del grupo de alumnos/as, recomendando y explicando los cambios y correcciones que eran pertinentes realizar. De ahí que se estableciesen otras tutorías posteriores, de manera voluntaria, en función de las necesidades de cada grupo. El alumnado dispuso desde el inicio de la asignatura, de la rúbrica que se utilizaría en cada tutoría obligatoria para poder realizar una autoevaluación previa del trabajo elaborado para esa fase del PAT; explicando los contenidos con anterioridad a la tutoría marcada (Tablas 3, 4 y 5):

<b>CONTENIDO</b>	<b>CONSEGUIDO</b>	<b>PARCIALMENTE CONSEGUIDO</b>	<b>NO CONSEGUIDO</b>
Justificación de la SA con los intereses del alumnado y los retos del siglo XXI			
Referencias de calidad			
Contextualización del centro escolar			
Contextualización del alumnado			
Temporalización			

**Tabla 3.** Escala de valoración de la Tutoría 1 en el proceso de seguimiento del PAT

<b>CONTENIDO</b>	<b>CONSEGUIDO</b>	<b>PARCIALMENTE CONSEGUIDO</b>	<b>NO CONSEGUIDO</b>
Relación con los Objetivos Generales de Etapa			
Relación con las competencias clave			
Relación con las competencias específicas			
Relación con los saberes básicos			

CONTENIDO	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
Relación con los criterios de evaluación			

**Tabla 4.** Escala de valoración de la Tutoría 2 en el proceso de seguimiento del PAT

CONTENIDO	CONSEGUIDO	PARCIALMENTE CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO
Modelo de ficha de sesión			
Aspectos curriculares de la sesión			
Aspectos organizativos de la sesión			
Actividades elegidas para la sesión			
Adaptaciones al alumnado con diversidad funcional			

**Tabla 5.** Escala de valoración de la Tutoría 3 en el proceso de seguimiento del PAT

#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En la siguiente tabla se exponen los resultados del último curso académico (2021-2022).

La experiencia de buena práctica del PAT llevada a cabo por primera vez en la asignatura de Didáctica de la Educación Física en la Educación Primaria ha sido muy satisfactoria.

Se ha corroborado que este tipo de propuestas de evaluación continua facilita el proceso de aprendizaje del alumnado a lo largo de todo el cuatrimestre centrandolo el esfuerzo en las diferentes actividades de aprendizaje que forman parte del sistema de evaluación, en lugar de una única actividad de evaluación sumativa y final del cuatrimestre. Esto supone una diversificación del sistema de calificación del aprendizaje del alumnado, perdiendo peso el examen final frente a las actividades de aprendizaje realizadas, entendiéndola como una calificación más justa. Además corroboramos, gracias al *feedback* recibido en cada una de las tutorías grupales, el aumento de la calidad del trabajo del alumnado; por lo que podemos afirmar que se consiguen aprendizajes más significativos.

Asimismo, se ha comprobado que el PAT promueve la participación del alumnado en el proceso de evaluación de la asignatura gracias a la evaluación compartida llevada a cabo mediante la autoevaluación y la evaluación entre iguales.

Sin embargo, somos conscientes que estos sistemas conllevan una carga de trabajo elevada que en muchos casos el alumnado no es capaz de seguir semanalmente. Entre otros motivos acusan el elevado número de trabajos en las diferentes asignaturas que reciben en el cuatrimestre, así como la falta de experiencia en este tipo de trabajos tutorados. Por este motivo, se valora reorganizar los contenidos de trabajo en cada una de las tutorías obligatorias, así como el número de éstas.

## 5. CONCLUSIONES

Desarrollar procesos de EFyC en el aula supone implicar al alumnado, en mayor medida, en la toma de decisiones relacionadas con los procesos de aprendizaje, así como en una cesión de responsabilidad en el aula. De igual manera, supone en el alumnado un reparto del trabajo a lo largo de todo el cuatrimestre y no solamente al final del mismo, centrandolo su esfuerzo en las diferentes actividades de aprendizaje que forman parte del sistema de evaluación.

Por ello, podemos afirmar que el PAT ha demostrado ser un ejemplo de buena práctica de EFyC, así como una forma eficaz de trabajo teórico-práctico y de adquisición de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

## BIBLIOGRAFÍA

- Brown, S. (2015). *Learning, teaching and assessment in higher education: global perspectives*. Palgrave-MacMillan.
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas Vías de Aprendizaje y Enseñanza y sus Consecuencias: una Nueva Era de Evaluación. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 2(2),13-29.  
<http://revistas.um.es/redu/article/view/20051/19411>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*. Paidós-MEC.
- López-Pastor, V. M. (coord.) (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López-Pastor V. M., & Pérez-Pueyo, A. (coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C., & Manrique, J. C. (2020). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627.  
<https://doi.org/10.15366/riece2019.12.1004>



- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C., & Cañabate, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en Proyectos de Aprendizaje Tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 59-84. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Zabalza, M. A. (2002). *Enseñar en la universidad. Competencias docentes del profesorado universitario*. Narcea.



# **15. EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MÁSTER DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LA ASIGNATURA FUENTES DOCUMENTALES**

## **FORMATIVE ASSESSMENT IN THE MASTER'S IN RESEARCH AND EDUCATION INNOVATION: THE CASE OF THE SUBJECT DOCUMENTARY SOURCES**

---

CRISTINA VALLÉS RAPP<sup>1</sup>  
JUAN CARLOS MANRIQUE ARRIBAS<sup>1</sup>

En la presente comunicación se muestra una experiencia de evaluación formativa en el marco del Máster de Innovación e Investigación Educativa, concretamente, en el desarrollo de una asignatura sobre la búsqueda y manejo de fuentes documentales. Se pretende analizar el sistema de evaluación a través de distintas técnicas e instrumentos, como cuestionarios implementados por los alumnos participantes, la observación directa y el análisis de documentos. En el proceso han participado tres profesores y 19 estudiantes. El análisis de los resultados muestra la satisfacción por parte del alumnado y del profesorado, aunque hay aspectos que pueden mejorarse, como la coordinación entre el profesorado o la distribución del tiempo.

### **1. INTRODUCCIÓN**

El trabajo aborda el sistema de evaluación implementado en la asignatura “Fuentes Documentales para la Investigación: Estrategias de Búsqueda y Análisis”, en el marco de un Máster de Investigación e Innovación Educativa, impartida durante los últimos años por el equipo docente actual, constituido por tres profesores. Se muestra el sistema de evaluación diseñado e implementado junto con el análisis preliminar de los resultados.

### **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

La asignatura en la que se ha desarrollado la experiencia es una asignatura cuatrimestral, con una carga crediticia de 4 ECTS, que se desarrollada de forma semipresencial, tal y como indica la memoria de verificación del Título. En el

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid (Segovia), España.

presente curso ha participado un grupo de 19 estudiantes que presentan una formación variada, aunque la mayoría de ellos son maestros de diferentes itinerarios. Los alumnos muestran gran capacidad de trabajo e interés por los temas que se abordan en el curso.

Entre las finalidades de la asignatura se encuentran proporcionar al alumnado conocimientos básicos sobre la investigación educativa, los procesos de búsqueda bibliográfica en bases de datos y otras fuentes, así como el manejo de recursos informáticos y programas de gestión bibliográfica. Además, los estudiantes reciben formación sobre la elaboración de informes de investigación, presentación y comunicación de resultados, técnicas de registro de la información y los sistemas de citas bibliográficas.

Las diferentes sesiones constan de exposición teórica de conceptos clave que propician el diálogo y la participación activa de los estudiantes, así como trabajo en clases prácticas, todo ello apoyado con el uso de la plataforma Moodle (tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza no presencial).

Se facilitan fuentes diversas de información para favorecer la creación de un pensamiento propio en los estudiantes y se estimula el acceso a documentos originales, siempre que sea posible. Se fomenta la elaboración y maduración de las ideas de los estudiantes de manera que se genere un pensamiento crítico propio y fundamentado.

El equipo docente pretende que las clases incluyan estrategias didácticas activas, participativas en las que cobran especial importancia los sistemas de evaluación formativa, que ya han puesto en valor otros autores en todos los niveles educativos (Pascual-Arias, et al., 2022). A pesar de estar implicados tres profesores, se plantean estrategias de evaluación y calificación global de la asignatura, aspecto especialmente importante, aunque no está exento de ciertas dificultades. La coordinación se lleva a cabo a través de reuniones e intercambio de información con conversaciones informales sobre el desarrollo del curso y con la participación en las reuniones de seguimiento convocadas por la Coordinadora del Máster.

Los resultados que se muestran a continuación en los diferentes apartados son fruto del análisis de las respuestas emitidas por el alumnado en un cuestionario final de la asignatura que permite conocer sus impresiones al terminar el curso, si bien se mantienen conversaciones informales con el grupo que facilitan el seguimiento de la asignatura.

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

#### 3.1. Motivo de la experiencia

Se diseña un sistema coordinado de evaluación formativa y se hace un seguimiento del aprendizaje de los alumnos de manera continuada, la intención es aprovechar las ventajas de los procesos de evaluación formativa también en la formación de Máster (Ureña y Ruiz, 2012; Vallés et al., 2019).

#### 3.2. Aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura

Dado el carácter formativo y continuo de la evaluación que se pretende, se proponen diferentes actividades en el aula y de manera más autónoma, bien sea individual o grupalmente por medio de un portafolio o dossier de actividades y otras herramientas.

Las actividades de aprendizaje consisten en: exposiciones participativas para presentar los contenidos fundamentales; lectura y análisis crítico de artículos relacionados con la materia, búsqueda de fuentes de información, ejercicios prácticos, elaboración de textos, participación en foros, etc. En todas estas actividades los profesores implicados facilitan retroalimentación, bien de forma escrita a través de la plataforma de aprendizaje, bien de forma verbal en el aula.

#### 3.3. Resumen de las actividades de evaluación y calificación

Actividades de aprendizaje	Producción que entrega el alumno y revisa el profesor	Porcentaje en la calificación
Todas las actividades que se ofrezcan en las presentaciones sobre los contenidos de la asignatura (análisis y elaboración de textos académicos, búsqueda de información, etc.)	Portafolio individual de actividades	50 %
Lectura y análisis crítico de un artículo	Producción escrita por parte de cada alumno en el foro de la plataforma Moodle	10%
Prácticas sobre búsqueda de información, registro de bases de datos, análisis de documentos científicos	Producciones escritas realizadas de forma progresiva a lo largo del curso en pequeños grupos	40%
En caso de que se estime conveniente matizar el trabajo realizado y la calificación obtenida por medio de los otros instrumentos se utilizará una entrevista individual.		

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y calificación

Es imprescindible que el alumno realice las tareas y las entregas de los informes correspondientes en las fechas acordadas (Tabla 1), con calidad suficiente y cumpla con criterios de evaluación. Dichos criterios son concretados en cada bloque de la asignatura y el alumnado tiene conocimiento de ellos desde que se matricula, pues figuran en la Guía Docente del curso. Algunos de estos criterios sirven para varios bloques y otros, sin embargo, son más específicos como se puede ver a continuación:

- Ser capaz de diferenciar las distintas técnicas de registro de información y elaboración de informes.
- Capacidad para argumentar sólidamente acerca de los elementos abordados en los diferentes bloques de contenidos.
- Aplicar de forma adecuada la normativa APA y manejar herramientas informáticas aplicadas a la búsqueda, intercambio y registro de información.

### **3.4. Aspectos sobre la evaluación de la experiencia**

La valoración se ha llevado a cabo a través de la observación participante, el análisis de documentos y el análisis de los cuestionarios cumplimentados por los participantes a lo largo del curso.

Los alumnos registran en su cuaderno de clase todas las tareas que se van solicitando. Igualmente, se marcan otras actividades que se entregan a través del Campus Virtual para las que se establece un tiempo determinado para su finalización y entrega.

La evaluación será continua y entendida en su dimensión formativa, un elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje que informa al alumnado sobre la evolución de su propio proceso de aprendizaje (López-Pastor, 2012).

### **3.5. Cuestiones a tener en cuenta para que su aplicación sea eficaz**

Algunos aspectos de los recogidos en este documento, en especial los referidos a métodos docentes, a actividades de los estudiantes y a instrumentos y procedimientos de evaluación, son sometidos a negociación con el alumnado una vez que se presentan a principio de curso de cara a optimizar su proceso de aprendizaje. Llamen la atención las respuestas emitidas por los alumnos en el cuestionario final ante la pregunta “si se ha negociado la utilización de esta experiencia en la asignatura al comienzo del curso”, pues la mayoría responde “Ns/Nc” aunque se presenta una propuesta que es consensuada con el grupo de alumnos y, de hecho, alguno de ellos responde “mucho”.

Es crucial dedicar un tiempo al inicio de la asignatura para explicar en qué va a consistir el sistema y las pautas fundamentales, aunque están presentes en la guía de la asignatura y se exponen el primer día de clase, no todos los alumnos reciben igual la información; de forma general los alumnos valoran bien esta información, pero dos de ellos lo han considerado poco adecuado.

## 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

### 4.1. Valoración de la experiencia de buena práctica como docente que la lleva a cabo

Desde la perspectiva del docente se considera que la práctica posee las siguientes características (Tabla 2):

(a) <i>innovadora</i> , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	La metodología, aunque en otros contextos no es innovadora, sí supone una práctica innovadora en estudios de Máster
(b) <i>efectiva</i> , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	Los alumnos muestran su interés en y consideran que pueden aplicar ciertos aprendizajes a su futura práctica
(c) <i>sostenible</i> , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	El aprendizaje que se consigue de forma progresiva y acompañada, no es inmediato, pero se espera que tenga repercusión en su trayectoria profesional. Se aportan pautas para aprender a aprender.
(d) <i>replicable</i> , cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	La metodología empleada sí es transferible, es perfectamente aplicable a otras asignaturas del Máster y de otras Titulaciones, bien de Máster o Grado

**Tabla 2.** Características consideradas por los docentes

### 4.2. Principales ventajas encontradas

Más del 80% de los alumnos reconocen que esta experiencia les ha ayudado “bastante” o “mucho” a adquirir competencias profesionales, más del 75% afirman que el sistema de evaluación planteado favorece “bastante” o “mucho” la adquisición de estas competencias. Todos los alumnos opinan que la asignatura ha resultado útil, tan solo dos de ellos afirman que “algo”, mientras que más del 90% de los participantes consideran que los aprendizajes adquiridos les han resultado “bastante o muy útiles”. Algunas afirmaciones que reflejan las opiniones de los alumnos cuando se les ha preguntado sobre las ventajas o cuestiones positivas en la asignatura son las siguientes:

“Trabajos muy útiles y efectivos” “La evaluación, el feedback” “La utilidad y practicidad” “Indicaciones pautadas, entregas agrupadas” “Manera activa de aprendizaje”

Es destacable que más del 80% de los alumnos se muestran “bastante o muy satisfechos” tanto de forma global con la experiencia, como en relación con la evaluación de la misma.

Las ayudas facilitadas por parte del docente han sido bien valoradas, incluso por encima de la ayuda que reciben de sus propios compañeros. Se percibe buen clima de trabajo en el aula, hay participación activa en las sesiones realizadas, los alumnos muestran motivación e interés en el desarrollo del curso. Una de las ventajas más destacada es que promueve la participación y el trabajo en grupo de todos los alumnos; la realización de ejercicios prácticos es destacada por los alumnos y se percibe como un proceso enriquecedor.

### 4.3. Principales problemas encontrados y posibles soluciones

Los profesores implicados han puesto en común las distintas calificaciones, se ha advertido que no todas las actividades sirven de la misma forma para discriminar el grado de aprendizaje, pero, en general, se conoce el seguimiento del alumno y hay coherencia entre los distintos procedimientos aplicados. Las dificultades encontradas, así como las posibles soluciones se presentan en la Tabla 3.

Problemas encontrados	Posibles soluciones
Aunque este aspecto ha mejorado considerablemente, las distintas sesiones de la asignatura se presentan en el cronograma con cierta discontinuidad y esto, en ocasiones, dificulta su seguimiento. En cualquier caso, si los alumnos presentan dudas, contactan con los profesores fundamentalmente a través del correo electrónico.	El cronograma puede reflejar mejoras con respecto a este aspecto, además puede cobrar mayor relevancia el seguimiento de los alumnos también virtualmente.
Algunos alumnos señalan como inconveniente la carga de trabajo.	Pautar con tiempo las tareas y que los alumnos tengan en cuenta que se trata de un Máster semipresencial
Si bien algunos alumnos señalan como aspecto positivo la coordinación del profesorado, otros hacen referencia a la necesidad de coordinar diferentes asignaturas.	Establecer mayor coordinación entre profesorado de asignaturas distintas, se hacen reuniones con el profesorado implicado atendiendo a las demandas de los alumnos.

**Tabla 3.** Principales problemas encontrados y posibles soluciones

### 4.4. Propósitos de cambio para el próximo curso

- Se ha ido revisando con el tiempo, pero aun así, se perciben ciertas sesiones separadas en el tiempo, sería interesante que se presentasen de forma más seguida las diferentes clases de la asignatura para que haya mayor continuidad.



- Explicar con más detalle las tareas a desarrollar por el alumno, haciendo hincapié en las horas de trabajo no presencial que cada alumno tendría que destinar a la asignatura.
- Se pueden incorporar actividades de autoevaluación de ciertas tareas.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico es un aspecto positivo, se tienen bastantes evidencias del aprendizaje a lo largo de la asignatura y las calificaciones reflejan fielmente la trayectoria de los alumnos, de hecho, los alumnos no asisten a revisión, tan solo se recibe alguna consulta con relación a la falta de entrega de alguna práctica y su repercusión en la calificación o la diferencia de calificaciones entre miembros del grupo, que es debida a las actividades individuales.

El rendimiento de los alumnos es satisfactorio, las calificaciones se concentran especialmente en la franja del notable, el grado de exigencia para alcanzar una calificación mayor de 9,0 es elevado si bien el 5,3% de los alumnos han obtenido matrícula de honor (Tabla 4).

Vía	NP	Suspenseo	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/Vías
<b>continua</b>							
<b>Totales por calificación</b>	0	0	10.53	63.16	21.05	5.26	100

**Tabla 4.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL ALUMNADO

La carga de trabajo del alumnado se conoce a través de la cumplimentación del cuestionario final en el que se incluye un apartado para que conste el tiempo que cada alumno considera que ha dedicado a la preparación de la materia (tabla 5).

Tiempo de trabajo que ha supuesto	Horas
Trabajo individual en la realización de actividades	20.4
Trabajo grupal en la realización de actividades	16.5
Estudio y preparación general de la asignatura	11.4
<b>Total</b>	<b>48.3</b>

**Tabla 5.** Carga de trabajo para el alumnado (valores de la media aproximada del grupo)

## 7. CONCLUSIONES

El proceso de evaluación formativo ha sido bien valorado, tanto por los alumnos como por los profesores implicados, aunque ha supuesto ciertas limitaciones.

La organización en pequeños grupos de trabajo ha facilitado tanto la supervisión de las tareas en casos en los que se han desarrollado en grupo, al mismo tiempo se han realizado tareas de forma individual que han permitido discriminar la actividad de cada alumno.

Se han recogido testimonios de los alumnos que reflejan la utilidad de la experiencia y su satisfacción durante el trabajo realizado en las aulas. Los alumnos presentan opiniones muy positivas ante el desarrollo de la asignatura, como por el grado de aprendizaje y el sistema de evaluación de la asignatura en general.

Destaca el rendimiento académico de los alumnos, las calificaciones se concentran en el notable.

La implicación y el interés mostrado por los alumnos ha facilitado la tarea docente y ha supuesto un estímulo importante para el profesorado implicado.

## BIBLIOGRAFÍA

- López-Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 117-130.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. & Sonlleve Velasco, M. (2022). *Buenas prácticas de evaluación formativa y compartida en todas las etapas educativas*. Miño y Dávila.
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos de Pedagogía*. 15(31), 1-10
- Ureña, N. & Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria *Psychology, Society & Education*, 4 (1), 29-44
- Vallés, C., Gil, C. & López Luengo, M. A. (2019). Una Experiencia de Evaluación Formativa en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5-2, 246-251. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1686>.

# 16. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA FORMADORA Y TRANSFORMADORA: UNA EXPERIENCIA DE INDUCCIÓN

## MENTORING AS A FORMATIVE AND TRANSFORMATIVE PRACTICE: AN EXPERIENCE OF INDUCTION

---

CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA<sup>1</sup>

ALBA HERRERO-MOLLEDA<sup>1</sup>

JUAN GARCÍA-LÓPEZ<sup>1</sup>

MARINA GIL-CALVO<sup>1</sup>

RAÚL ALBERTO BARBA-MARTÍN<sup>1</sup>

ÁNGEL PÉREZ-PUEYO<sup>1</sup>

Este trabajo describe y valora el acompañamiento pedagógico que se está realizando con una profesora universitaria nobel, en su tercer curso como docente. El acompañamiento incluye el diseño, desarrollo y la evaluación de su actividad docente. Los mentores son profesorado experto en la materia a impartir (Biomecánica de la Actividad Física y del Deporte) y en diseño y análisis de la enseñanza. La principal novedad, respecto a los cursos anteriores, fue la implicación de la profesora nobel en el diseño de las sesiones prácticas, que fueron elaboradas tratando de potenciar su autenticidad y la participación e implicación de los estudiantes. La recogida de información se realizó a través de la observación directa de sesiones, realización de entrevistas y del diario de la profesora, que fueron posteriormente analizados. Los resultados provisionales muestran avances positivos en este sentido, en el conjunto de la asignatura y en el clima de cooperación entre el profesorado participante. Asimismo, destacan la necesidad de equilibrar el trabajo que conlleva el desarrollo del acompañamiento con el resto de responsabilidades propias del personal docente e investigador universitario.

### 1. INTRODUCCIÓN

El acompañamiento pedagógico, también conocido como “mentoría”, es

... una estrategia de formación continua en la práctica, que implica un intercambio horizontal, colaborativo y recíproco en el que acompañados y mentores interactúan

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de León, España.

para analizar y reflexionar sobre la práctica pedagógica, con miras a mejorar la formación de los docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es un proceso dialógico entre docentes [...], en el que todos los involucrados enseñan y a la vez aprenden. (Taveras Sánchez, 2022, p. 36)

En el ámbito de la formación del profesorado universitario, y a pesar de la diversidad conceptual y práctica con la que se ha manejado el término, el acompañamiento pedagógico se asocia a la mejora de los conocimientos, las habilidades cognitivas, creencias y actitudes pedagógicas del profesorado, al desarrollo de su pensamiento crítico acerca de la enseñanza y del aprendizaje, al aumento de la eficacia pedagógica de los docentes y a la facilitación de la investigación sobre el aprendizaje. Se incluyen, también, la mejora de las habilidades de los mentores y del clima de enseñanza en los departamentos y centros universitarios (Pleschová y McAlpine, 2015). Por todo ello, el acompañamiento pedagógico ha sido señalado como la principal estrategia utilizada en los programas de inducción del profesorado (Sánchez-Tarazaga et al., 2022), ya que permite atender de forma específica y personalizada las necesidades del profesorado nobel, en una fase crítica de su desarrollo profesional, caracterizada por la inseguridad ante los numerosos retos que tendrá afrontar (Boyle y Boice, 1998; Ratle et al., 2022). Para que el acompañamiento pedagógico logre unos buenos resultados, la literatura cita como elementos relevantes, entre otros, la selección y preparación de los mentores, la planificación del proceso de acompañamiento y la utilización de procesos de evaluación formativa durante su desarrollo (Taveras Sánchez, 2022). Sánchez-Tarazaga et al. (2022), por su parte, señalan los elementos clave que muestra la Figura 1.

Diseño	Contenido	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diagnóstico previo</li> <li>• Carácter voluntario</li> <li>• Concepción como proceso</li> <li>• Entrenamiento de los mentores</li> <li>• Incentivos y reconocimiento</li> <li>• E-acompañamiento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centrado en la materia</li> <li>• Equilibrio teoría-práctica</li> <li>• Observación y reflexión</li> <li>• Dimensión pedagógica</li> <li>• Identidad docente</li> <li>• Nexo investigación-docencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación integral</li> <li>• Seguimiento del progreso</li> <li>• Satisfacción, aprendizaje, aplicación e impacto</li> <li>• Mejora continua</li> <li>• Apoyo institucional</li> </ul>

**Figura 1.** Elementos clave de los programas de inducción de profesorado universitario nobel (adaptado a Sánchez-Tarazaga et al., 2022)

En este trabajo se describe y valora el proceso de acompañamiento pedagógico realizado con una profesora universitaria nobel del Departamento de Educación

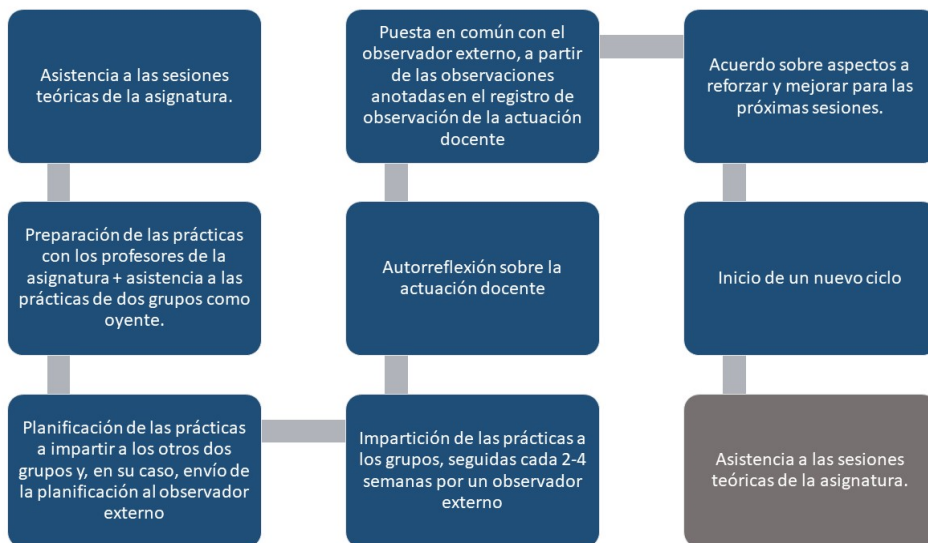
Física y Deportiva de la Universidad de León (ULE), en su tercer curso como profesora colaboradora de una asignatura del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD). Este proceso se está orientando, fundamentalmente, a que la profesora nobel adquiera competencias docentes y asimile de forma positiva su nueva identidad profesional (Herrero-Molleda et al., 2021; Herrero-Molleda et al., 2022).

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

El proceso de acompañamiento se viene desarrollando desde febrero de 2021. El foco de atención se centra en una investigadora predoctoral de la ULE, que disfruta de una ayuda para la formación de profesorado universitario (FPU) del Ministerio de Universidades para el periodo 2021-2025. Las ayudas FPU contemplan, entre otros derechos de las personas beneficiarias, la formación en competencias docentes en el ámbito universitario, facilitando así su inserción como personal docente e investigador en el sistema universitario español. Concretamente, esta formación incluye la colaboración en tareas docentes, con una carga que puede oscilar entre las 90 y las 180 horas durante los cuatro años de duración de la ayuda, sin que puedan superarse las 60 horas anuales.

La investigadora forma parte del plan docente del Departamento de Educación Física y Deportiva de la ULE desde el curso académico 2020-2021, en el que viene asumiendo, como profesora colaboradora, parte de la docencia práctica de la asignatura Biomecánica de la Actividad Física y del Deporte, dentro del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD). El profesor responsable de esta asignatura es experto en la materia, con una experiencia docente en su impartición de más de veinte años, y recibe valoraciones muy positivas por parte de los estudiantes en las encuestas de evaluación docente que administra la universidad cada curso académico. Dirige la tesis doctoral de la investigadora predoctoral, la cual también se ubica en el ámbito de la biomecánica deportiva. En el presente curso, se ha incorporado una tercera profesora a la asignatura, también experta en la materia y con una experiencia docente universitaria de cinco años.

Hasta abril de 2023, la profesora nobel ha impartido un total aproximado de 105 horas de docencia práctica. En los dos primeros cursos, su práctica docente se desarrolló desde una perspectiva fundamentalmente reproductiva, en la que se tomó como modelo al profesor responsable de la asignatura y se trabajó para mejorar las habilidades de la profesora nobel en el ámbito del desarrollo de la actividad docente (i.e., en la impartición de sesiones). Este proceso ya ha sido descrito en anteriores trabajos (Herrero-Molleda et al., 2021; Herrero-Molleda et al., 2022), y puede sintetizarse en la secuencia que muestra la Figura 2. Como puede apreciarse, se trabajó mediante ciclos de investigación-acción, incluyendo fases de autoevaluación y heteroevaluación, siempre desde la perspectiva de la evaluación formativa y compartida.



**Figura 2.** Proceso de formación de la docente novel durante los cursos 2020-2021 y 2021-2022 (Tomado de Herrero-Molleda et al., 2022, p. 32).

En este trabajo, describimos el proceso de evaluación formativa seguido durante el presente curso académico 2022-2023, en que se están afrontando dos importantes retos:

1. En primer lugar, la formación de la profesora novel ya no se ha centrado fundamentalmente en el ámbito del desarrollo de la actividad docente, sino que también ha incluido la planificación. De este modo, la profesora está participando en la definición y (re)diseño de las prácticas de la asignatura.

2. Esta actividad se ha visto favorecida por un cambio en el Plan de Estudios del GCAFD, que se inició en el año 2021 y este año alcanza al segundo curso del Grado, en el que se ubica la asignatura. Así, la Biomecánica ha pasado de tener carácter anual y un total de 9 créditos (6 teóricos y 3 prácticos), a ser cuatrimestral (segundo cuatrimestre) y reducirse a 6 créditos (4 teóricos y 2 prácticos). Ello ha exigido al profesorado un importante esfuerzo de reprogramación para ajustarse a las nuevas características de la asignatura, lo cual ha supuesto el segundo reto del curso.

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El sistema de evaluación formativa y compartida se ha ajustado para acompañar a la docente novel en los procesos de planificación y desarrollo de la docencia, conforme a las siguientes fases:

1. Durante el primer cuatrimestre, el profesorado de la asignatura ajustó la misma de acuerdo a su nueva distribución. Al existir una pérdida de tres créditos, fue necesario condensar algunos contenidos y eliminar algunas prácticas. También se acordó la distribución de la docencia, diversos aspectos metodológicos y aquellos relativos a la evaluación de los estudiantes, con el fin de garantizar la unidad de la asignatura. Específicamente, se asignó a la profesora nobel el diseño inicial de 12 prácticas del total de 14 que se realizarían durante el cuatrimestre.

2. La profesora nobel elaboró un primer borrador de cada práctica, que fue posteriormente revisado por los demás profesores de la asignatura y, al principio, también por al menos un miembro del grupo de innovación docente de la ULE IFAHE (Innovation through Formative Assessment in Higher Education), experto en el diseño y análisis de la enseñanza. Estas revisiones se realizaron a través de unas reuniones periódicas de evaluación formativa y compartida, en las que la profesora nobel exponía la propuesta de la sesión y, seguidamente, se dialogaba sobre la misma hasta llegar a una propuesta definitiva.

3. La puesta en práctica de la sesión y posterior proceso de evaluación formativa siguió el mismo esquema que los cursos anteriores. Al menos un miembro del grupo de innovación docente asistió a las prácticas como observador externo y proporcionó *feedback* a la profesora nobel, partiendo de un proceso de autorreflexión sobre la práctica de la propia docente. Como conclusión de este proceso, se detectaron fortalezas y diversos elementos susceptibles de mejora, tanto en el ámbito del diseño como del desarrollo de la docencia. Todos estos aspectos sirvieron como referencia para las sesiones posteriores y serán tenidos en cuenta para rehacer el diseño de algunas prácticas en cursos sucesivos.

4. También se ha puesto en marcha otra iniciativa, consistente en la elaboración de unos cuadernos de prácticas. La idea fundamental es generar un conjunto de recursos útiles y atractivos (un cuaderno de cada práctica), que facilite el aprendizaje de la asignatura. A tal fin, se seleccionó un grupo reducido de prácticas para elaborar los primeros cuadernos. Partiendo de un esquema inicial, consensuado entre los tres profesores de la asignatura y tres miembros del grupo de innovación docente, la profesora nobel presentó una primera propuesta de cada cuaderno, que fue revisada en sucesivas rondas hasta llegar a la versión definitiva (Figura 3). El esquema de cada práctica comprende las secciones de Introducción, Resultados de Aprendizaje, Fundamentación teórica, Materiales, Desarrollo, Autoevaluación, Actividad complementaria, Recursos / Para saber más..., Referencias y Anexos.

5. Por último, y de forma puntual, la profesora nobel también ha participado en procesos de observación y evaluación formativa y compartida de prácticas de la asignatura, asumiendo el rol de observadora externa. Con ello, se trató de aportar una perspectiva complementaria a su proceso de formación, incluyendo no solo la observación de sesiones – que ya venía realizando desde el primer año – sino la posterior reflexión compartida acerca de su desarrollo, esta vez como agente evaluador.



**Figura 3.** Portada del primer cuaderno de prácticas de Biomecánica: Bike-fit básico

Durante todo el proceso descrito, se están utilizando diversas técnicas e instrumentos para la recogida de información. En primer lugar, el *Registro de observación de la actuación docente* (Diez-Fernández et al., 2018), en el que se incluyen diversas secciones (Información previa a la observación y planificación de clase, Feedback de observación de la actuación docente, Reflexiones iniciales del profesor sobre la sesión observada y Reflexiones del profesor sobre el feedback) que implican tanto al profesorado que imparte la sesión como al observador u observadores externos, que asisten a las sesiones que imparte la docente. En segundo lugar, el diario de la profesora, en el que la docente noble registra todos aquellos aspectos que considera significativos respecto a su experiencia docente. En tercer lugar, entrevistas individuales, tanto a la profesora noble como al profesor responsable de la asignatura. Por último, los resultados de las encuestas de satisfacción docente que realiza la ULE a todo el alumnado al finalizar cada cuatrimestre. En este trabajo no se incluyen los dos últimos elementos, ya que la asignatura aún se encuentra en periodo de impartición, pero sí las entrevistas realizadas a finales del curso académico 2021-2022.



#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

En línea con los resultados obtenidos en los cursos pasados, el proceso de acompañamiento está resultando satisfactorio para todas las partes implicadas en el mismo. Seguidamente, destacamos aquellos resultados que consideramos más relevantes.

En primer lugar, durante el curso pasado ya se había reflexionado sobre el “Excesivo carácter ‘teórico’ de la práctica (estudiantes actuando principalmente como observadores)”, proponiendo como acción de mejora rediseñar las prácticas en los próximos cursos (Herrero-Molleda et al., 2022, p. 33). Esta percepción era compartida por el profesor responsable de la asignatura,

*A nivel docente, la reorganización de las prácticas, ese va a ser su reto [...] las prácticas que des tú completas, que no dé yo, vas a tener que rediseñarlas tú. Este es el material, esto es lo que se ha venido haciendo hasta ahora, pero le tienes que dar una vuelta. [...] Es que ella tiene un máster en Enseñanza Secundaria, tiene más conocimientos didácticos que yo, entonces, puede explotar esa parte.* (Entrevista al profesor responsable de la asignatura, 11/05/2022)

Esta nueva responsabilidad fue asumida de forma decidida por la profesora nobel, con la que se trabajó para diseñar prácticas en las que se potenciase la participación e implicación de los estudiantes, a través de tareas significativas desde el punto de vista de su futuro desempeño profesional. Los buenos resultados pueden observarse, por ejemplo, en sus reflexiones finales tras la Práctica 2: *Bike-fit* básico y Práctica 3: *Kinovea*:

*Igualmente, el cambio en la estructura de la sesión ha favorecido una mayor participación por parte de los alumnos en comparación con el curso anterior, así como una mayor motivación e interés por los contenidos explicados. Esto ha quedado patente no solo en su atención durante la sesión, sino también en la asistencia al seminario impartido días después sobre el trabajo opcional de la asignatura (derivado de esta práctica), al que asistieron más del 80% de los alumnos matriculados. Por lo tanto, a pesar de las dificultades encontradas, estoy satisfecha con el desarrollo de estas sesiones.*

*El cambio en el planteamiento de la estructura de la sesión (de trabajo individual con videos pregrabados a trabajo por grupos con sus propios videos) ha sido un acierto. Los alumnos estaban más motivados y mostraban más atención, por lo que creo que debería mantenerse esta estructura en futuros años. Además, la reunión me ha servido para darme cuenta de que no debería ser tan crítica conmigo misma, ya que es normal que me cueste adaptarme a este cambio.* (Registro de observación de la actuación docente, sección Reflexiones del profesor sobre el feedback, 01/03/2023 y 08/03/2023 respectivamente).

Los resultados generados con estos cambios están favoreciendo el rediseño de otras prácticas de la asignatura, cuya responsabilidad no se asignó a la profesora nobel, en un sentido similar:

*En contraste con las dos sesiones observadas anteriormente, esta sí fue realmente una sesión en la que los estudiantes pudieron poner en práctica de forma activa lo visto en la teoría. Fue muy evidente su interés y motivación hacia la práctica durante toda la sesión. El diseño general de la práctica, así como otros aspectos más específicos, como la planilla de registro o la organización por grupos estables, hacen que esta práctica tenga un potencial educativo bastante importante. (Registro de observación de la actuación docente, sección Feedback de observación de la actuación docente, 29/03/2023).*

Los otros dos profesores de la asignatura han estimulado y valorado la presencia de un observador externo en sus prácticas y, especialmente, en las prácticas rediseñadas, lo cual está favoreciendo el trabajo cooperativo entre el profesorado, más allá del estricto ámbito del acompañamiento a la profesora nobel. Esta colaboración también se plasma en la elaboración de los cuadernos de prácticas, en los que están participando un total de seis profesores. Una vez terminado y publicado, se espera que cada cuaderno sea un importante recurso de aprendizaje para los estudiantes y, a la vez, permita al profesorado de la asignatura optimizar el escaso tiempo disponible para desarrollar las prácticas de la asignatura.

Como principal aspecto limitante de la experiencia, la profesora nobel destacó, en términos generales, el tiempo invertido en preparar las clases; con todo, valorando de forma muy positiva dicha inversión.

*Pero creo que, en parte, compensa con creces. O sea, al principio estaba muy preocupada, no voy a negarlo, porque veía que la docencia me estaba comiendo mucho tiempo de poder avanzar con la tesis, y yo decía, sí, pero tengo tres años, cuatro, para poder hacerla, y veo que todo el tiempo me lo estoy comiendo, porque jueves y viernes son las prácticas, miércoles se preparan, y ya, miércoles, jueves y viernes no estaba avanzando nada, de nada, digamos, de cara a avanzar con la tesis. Y ahora todo lo contrario, yo lo que veo es que eso me está ayudando a que luego lo otro vaya muchísimo más fluido. O sea que, en realidad, ¿me está suponiendo mucho tiempo? Sí, pero creo que a la larga va a beneficiar mucho más de lo que puedes pensar al principio.[...] Estoy muy contenta con la docencia, me está llenando, muchísimo. (Entrevista a la profesora nobel, 04/05/2022)*

El equipo de trabajo ya era consciente de ello por la experiencia de cursos pasados y, por este motivo, solo de desarrolló un ciclo aproximadamente cada tres semanas, aunque se observó, al menos, una vez cada práctica de la asignatura y se proporcionó *feedback* al profesorado acerca de la misma. Gracias a ello, fue posible desarrollar el acompañamiento sin comprometer otros ámbitos de desarrollo de la profesora nobel (i.e., investigación) o del profesorado experto.

*Yo estoy contenta, porque creo que es lo justo. [...] Está muy ajustado. Y el hecho que de no sea todas las semanas yo creo que está bien, así no es agobiante [...] y que además las mejoras no van a ser semana a semana, entonces, obviamente, que me digas algo ahora, lo pueda ir aplicando, dos, tres sesiones*

*posteriores, para que cuando vuelvas a la siguiente puedas ver si ha mejorado o no.* (Entrevista a la profesora nobel, 04/05/2022)

## 5. CONCLUSIONES

El título del presente trabajo caracteriza el acompañamiento pedagógico como una práctica formadora y transformadora. Con ello, los autores queremos resaltar las dos dimensiones que consideramos fundamentales en esta experiencia. La primera, y más evidente, se refiere a la formación del profesorado universitario, en una etapa tan sensible como es la de inducción. En ella, el profesorado nobel experimenta todo tipo de presiones, tanto externas como autoimpuestas, para lograr rápidamente los niveles de competencia y resultados acordes con unas expectativas normalmente altas o muy altas (Ratle et al., 2022; Sánchez-Tarazaga et al., 2022). A través de esta experiencia, la profesora nobel está mejorando sus competencias docentes de un modo progresivo y cooperativo, desarrollando, además, una enseñanza eficiente e innovadora. Todo ello le está reportando importantes satisfacciones a nivel personal, lo cual es un aspecto clave en la construcción de una identidad profesional sana y positiva, en la que la labor docente no quede minusvalorada respecto a la labor investigadora.

La segunda dimensión que resaltamos se refiere a las consecuencias de la experiencia de inducción en la propia asignatura y en el conjunto del profesorado que participa en la misma. Así, la experiencia está actuando como catalizador para que las tareas auténticas, las metodologías activas y los procesos de evaluación formativa tengan una mayor presencia, de lo cual se espera una mejora en la formación y satisfacción de los estudiantes. Por su parte, el profesorado valora muy positivamente el estímulo que supone trabajar en equipo para lograr mejoras que repercuten positivamente en la formación de los estudiantes, de la asignatura, y del ambiente de colaboración entre el profesorado de la titulación.

Como factores condicionantes, se ha destacado la necesidad de equilibrar la exigencia de trabajo que conlleva el desarrollo de la experiencia con el resto de responsabilidades propias del personal docente e investigador. Este aspecto es especialmente importante para el profesorado nobel, que también tiene que desarrollar una importante labor investigadora para llegar a consolidar su estabilidad en la universidad. Este equilibrio también es necesario para lograr que la experiencia sea sostenible, eficiente y replicable.

## BIBLIOGRAFÍA

- Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157-179. <https://doi.org/10.1023/A:1025183225886>
- Díez-Fernández, Á., Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., Bovill, R. A., Domínguez-Fernández, R., Fernández-Fernández, R., García-González, M. E., . . . Pérez-Pueyo, Á. (2018). Evaluación formativa de la actuación docente en la universidad: una experiencia práctica. In A. Ramírez García & M. P. Gutiérrez Arenas (Eds.), *La evaluación educativa: entre la emoción y la razón. XI Congreso Nacional de Evaluación Formativa y Compartida* (pp. 368-374). Universidad de Córdoba.
- Herrero-Molleda, A., García-López, J., Pérez-Pueyo, Á., Barba-Martín, R., Díez-Fernández, Á., Alonso-Cortés-Fradejas, M. D., Gutiérrez-García, C. (2021). Formación docente inicial del profesorado universitario: un estudio de caso. *Journal of Sport Pedagogy & Research*, 7(3), 82-84.
- Herrero-Molleda, A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, Á. (2022). Formación docente del profesorado universitario novel a través de la evaluación formativa: un estudio de caso. In I. Moya-Mata, E. López-Cañada, & R. Atienza (Eds.), *Libro de Actas del XIV Congreso Nacional en Evaluación Formativa y Compartida en Educación: tendiendo puentes entre la escuela y la universidad* (pp. 30-33). Universitat de València. <https://doi.org/10.7203/PUV-OA-498-9>
- Pleschová, G., & McAlpine, L. (2015). Enhancing university teaching and learning through mentoring: A systematic review of the literature. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(2), 107-125. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2014-0020>
- Ratle, O., Bristow, A., & Robinson, S. (2022). Management education and early career academics: challenges and opportunities. En M. R. Fellenz, S. Hoidn, & M. Brady (Eds.), *The Future of Management Education* (pp. 69-85). Routledge.
- Sánchez-Tarazaga, L., Ruiz-Bernardo, P., Viñoles Consentino, V., & Esteve-Mon, F. M. (2022). University teaching induction programmes. A systematic literature review. *Professional Development in Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2147577>
- Taveras Sánchez, B. Y. (2022). *El acompañamiento pedagógico: guía para docentes y formadores*. Narcea.

# 17. MOBILE LEARNING Y EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

## MOBILE LEARNING AND FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN THE DEGREE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AT THE UNIVERSITY OF CANTABRIA

---

NATALIA GONZÁLEZ-FERNÁNDEZ<sup>1</sup>

IRINA SALCINES-TALLEDO<sup>1</sup>

ANTONIA RAMÍREZ-GARCÍA<sup>2</sup>

El “Mobile Learning” es una modalidad educativa que posibilita el acceso al aprendizaje en cualquier momento y lugar a través de un dispositivo móvil. Esta práctica vinculada con la Evaluación Formativa y Compartida, como sistema para la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, es muy eficaz. En esta comunicación se presenta una experiencia de “Mobile Learning” y Evaluación Formativa y Compartida, desarrollada en la asignatura de Investigación e Innovación Educativa, en el Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria en la que han participado 116 estudiantes de 4º de Grado cuyas valoraciones han sido muy favorables, al mejorar el clima de aula, incrementar su motivación, participación y autorregulación.

### 1. INTRODUCCIÓN

Hoy día las tecnologías móviles, que en sus inicios se comercializaron fundamentalmente con fines de comunicación y entretenimiento, están incidiendo de manera significativa en todos los ámbitos de la sociedad. En el contexto educativo, cada vez aumenta más el interés en torno al aprendizaje móvil, ya que estudiantes y docentes utilizan las tecnologías móviles en diversos contextos, tanto formales como informales, con finalidades educativas (UNESCO, 2013).

El Mobile Learning (ML) es una modalidad educativa mediada por cualquier tecnología móvil que posibilita el acceso al aprendizaje en cualquier momento y

---

<sup>1</sup> Universidad de Cantabria, Santander (Cantabria), España.

<sup>2</sup> Universidad de Córdoba, Córdoba (Andalucía), España.

lugar siempre que se disponga de un dispositivo móvil con acceso a internet (Salcines y González, 2020).

Una de las características principales que hacen atractivo el aprendizaje mediante los móviles según (Keegan, 2005), es la utilización de dichos dispositivos porque se pueden llevar a todas partes; son amigables y personales, accesibles para la población, fáciles de usar y llegan a todas las clases sociales.

Respecto a las principales ventajas de esta metodología aplicada en el ámbito educativo, destacan (Balanyà-Rebollo y de Oliveira, 2022):

- Permite la multifuncionalidad
- Aumenta la motivación y la creatividad del alumno.
- Usabilidad innata por parte de los estudiantes, ya que los dispositivos están integrados en sus vidas.
- Ayuda en el proceso de alfabetización multimodal.
- Fomenta la interacción y la comunicación.
- Permite tanto el trabajo en equipo como el individual.
- Resulta efectivo en aprendizajes competenciales.

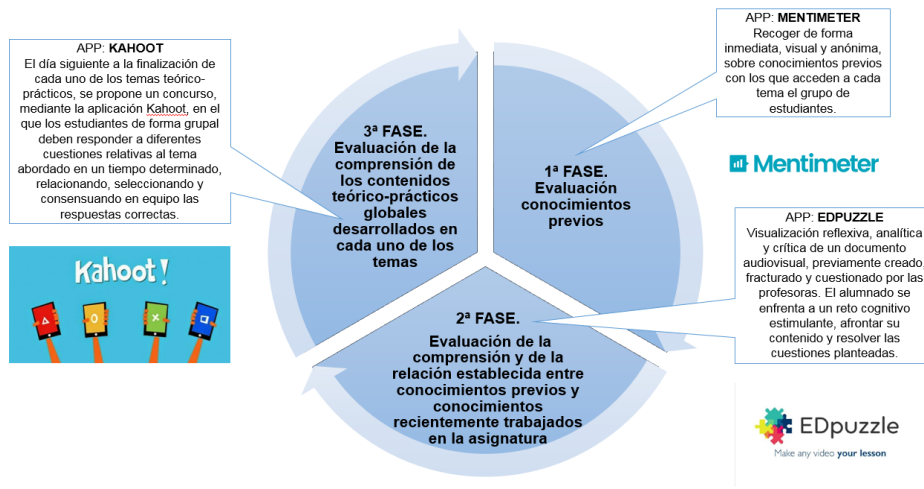
Por su parte, como principales limitaciones o desventajas se plantean las siguientes (Díaz-Maroto, 2019; Mejía, 2020; Moreno, 2019):

- La conectividad a la red y duración de la batería.
- Seguridad de los contenidos y derechos de autor.
- Múltiples normas, múltiples tamaños de pantalla, varios sistemas operativos.
- Problemas de costos, privacidad, confidencialidad.
- Control de los archivos perdidos.
- El tamaño de la pantalla puede ser un factor negativo debido al tamaño de la información, desplazamiento a través de la pantalla limitado y visibilidad de la información.
- Existen pocas aplicaciones educativas o algunas son de pago, mientras que las gratuitas tienen ciertas limitaciones.
- Puede presentar dificultades a los usuarios al momento de descargar software o aplicaciones difíciles de manipular.
- Si las reglas o instrucciones no son claras, los dispositivos móviles se convierten en un distractor.

Los entornos BYOD (Bring Your Own Device) han permitido solventar alguno de los problemas que tenía el profesorado a la hora de realizar prácticas de Mobile Learning (ML) (González-Fernández y Salcines-Talledo, 2017).

En esta comunicación, tal y como aparece en Salcines-Talledo y González-Fernández (2021), se presenta los resultados de las prácticas de Mobile Learning (ML), como una constante en el desarrollo de los diferentes temas de la asignatura “Investigación e innovación Educativa” del Grado de Educación Infantil de la

Universidad de Cantabria. Estas pueden desarrollarse tanto dentro del aula, con aplicaciones como el Socrative, el Kahoot o el Mentimeter (en relación con la gamificación); como fuera del aula con aplicaciones como Edpuzzle (en relación con la Flipped Classroom) (Ver Figura 1).



**Figura 1.** Secuenciación de aplicaciones a lo largo de cada tema de la asignatura.  
Fuente: Salcines-Talledo y González-Fernández (2020, p. 223)

Nos posicionamos, por tanto, con la filosofía de la Evaluación Formativa y Compartida (EFyC), como sistema idóneo que favorece la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, orientando y retroalimentando a los estudiantes para la optimización de sus aprendizajes (Romero-Martín et al., 2015). Igualmente, tenemos en cuenta que la evaluación formativa y compartida, tal y como ya han demostrado diferentes estudios (Gutiérrez et al., 2018; Manrique et al.; 2010; Molina-Soria et al., 2022; Salcines-Talledo y González-Fernández, 2021), ayuda en la adquisición de las competencias profesionales y tiene muy buena acogida por parte de los estudiantes universitarios. Por todo ello, en esta asignatura se opta por fusionar las prácticas de ML con sistemas de EFyC.

La evaluación formativa, tal y como indica la Red de Evaluación Formativa y Compartida, 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 (López-Pastor et al., 2020).

En esta asignatura las rúbricas son los principales instrumentos aplicados, por ser idóneos para realizar una Evaluación Formativa y Compartida y recoger datos sobre el desempeño competencial. Además, su versatilidad y su capacidad para ajustarse a las exigencias de una evaluación de competencias multidimensional hacen que se conviertan en instrumentos muy eficaces (Pegalajar, 2021).

Igualmente, permiten que los estudiantes conozcan de manera clara, transparente y desde el inicio del proceso educativo, los criterios con los que van a ser evaluados (Rohman y Sutopo, 2020).

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

Esta experiencia, en la que han participado de forma constante y activa 116 estudiantes, se ha llevado a cabo en la Universidad de Cantabria durante el curso 2022-2023 en el Grado de Educación Infantil, continuado con la innovación que se comenzó a desarrollar en el curso 2016-2017, que fusionaba el ML con la evaluación Formativa y Compartida. Concretamente, se ha aplicado en el 4º curso de la asignatura de “Investigación e Innovación Educativa”.

## 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Las tecnologías móviles pueden simplificar las evaluaciones proporcionando a docentes y estudiantes indicadores de progreso más inmediatos. Por ello hemos apostado por su aplicación al ofrecer interactividad, facilidad en su manejo e instantaneidad a los estudiantes.

Como posibles elementos transferibles a otras experiencias, cabe destacar que resulta un método motivador y estimulante para los estudiantes y, promueve la cooperación y el compromiso para compartir cada proceso y producto de aprendizaje, a través de una reflexión con los compañeros en un espacio virtual o presencial abierto, a la vez que se mantiene un constante proceso de *feedback* entre estudiantes y profesorado responsable que orienta y guía los procesos de aprendizaje de forma crítica y constructiva.

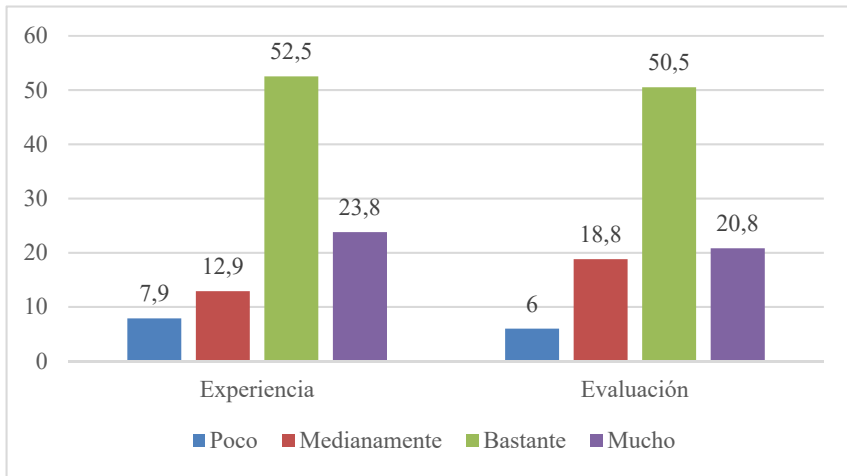
Actividades de aprendizaje	Instrumento	Porcentaje en la calificación
Proyecto de Investigación	Rúbrica Proyecto de Investigación	35%
Proyecto de Innovación	Rúbrica Proyecto de Innovación	35%
Examen tipo test	Prueba objetiva	30%

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

## 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

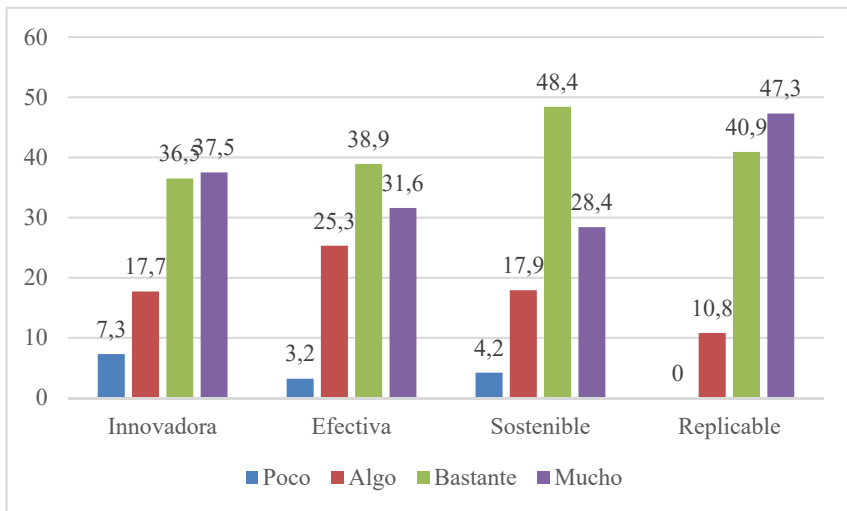
Los estudiantes de la asignatura valoraron de manera muy favorable la experiencia sobre la aplicación del Mobile Learning y Evaluación Formativa y Compartida (Gráfico 1).





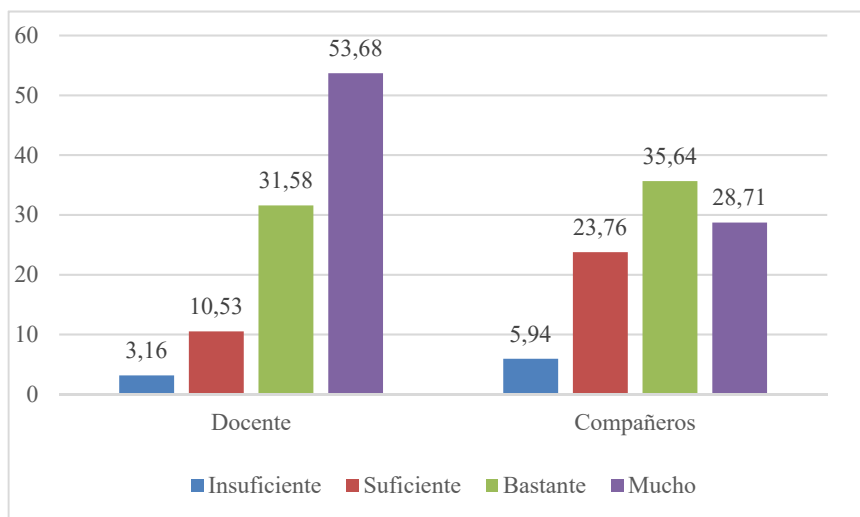
**Gráfico 1.** Valoración de la experiencia por parte de los estudiantes

Igualmente, tal y como recoge el siguiente gráfico, se aprecia cómo consideran que es replicable, sostenible, efectiva e innovadora.



**Gráfico 2.** Valoración sobre la utilidad de la experiencia por parte de los estudiantes

Respecto a la valoración de los estudiantes sobre las ayudas recibidas durante la experiencia tanto por parte de los compañeros como de los docentes (en sesiones de *feedback* grupales de aula, y seminarios grupales), también son favorables. Si bien, la valoración es aún más favorable en el caso de las ayudas ofrecidas por los docentes (Gráfico 3).



**Gráfico 3.** Valoración de las ayudas recibidas durante la experiencia por parte de los estudiantes

Entre las principales ventajas encontradas por los estudiantes destaca su valoración sobre la flexibilidad de la metodología que posibilita su adaptación a los diferentes ritmos y necesidades, el aumento de la motivación, la mejora del clima de aula y la promoción de la autonomía y responsabilidad de los estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Algunas de las dificultades que los discentes manifiestan están relacionadas con la necesidad de que cada estudiante disponga de un dispositivo móvil con conexión a internet. Esta limitación se puede superar realizando las actividades de manera grupal y asegurando que la universidad dispone de red wifi con acceso habilitado para todos los estudiantes.

## 5. RENDIMIENTO ACADÉMICO

La siguiente tabla recoge el rendimiento académico de los estudiantes en esta asignatura:

Vías	NP	Suspensio	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/Vías
Continua	9	31	8	50	12	6	116
Mixta	0	0	0	0	0	0	0
Final	0	0	0	0	0	0	0
<b>Totales por calificación</b>	<b>9</b>	<b>31</b>	<b>8</b>	<b>50</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>116</b>

**Tabla 2.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

## 6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO

La carga de trabajo que se explica a continuación, es la que asumen las docentes que imparten la asignatura de forma global, teniendo en cuenta los dos grupos existentes.

	Asignaturas de un único cuatrimestre					Totales
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	
PC= preparación de clases	30	20	20	20	20	<b>110</b>
CD = corrección de documentos	0	30	25	25	30	<b>110</b>
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	15	5	5	5	5	<b>35</b>
<b>Totales</b>	<b>45</b>	<b>55</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>55</b>	<b>255</b>

**Tabla 3.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

La carga de trabajo para el alumnado hace referencia a toda la asignatura, no solo de la buena práctica de Mobile Learning y Evaluación Formativa y Compartida.

Tiempo de trabajo que ha supuesto					
	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
Diario de aprendizaje	0	0	0	0	<b>0</b>
Lecturas y reseñas	5	5	5	5	<b>20</b>
Preparación y/o informes de sesiones prácticas	5	5	5	5	<b>35</b>
Trabajos en informes de temas	5	10	10	10	<b>35</b>
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría)	2	5	5	5	<b>17</b>
Preparar el examen	1	1	1	5	<b>8</b>
<b>Subtotales por meses</b>	<b>18</b>	<b>26</b>	<b>26</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

**Tabla 4.** Carga de trabajo para el alumnado (valores de media aproximada del grupo)

La siguiente tabla resume la carga de trabajo en la relación con la calificación del alumnado en el presente curso académico.

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 horas)	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspense	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor
100 horas	El que menos: 30 El que más: 128	30	40	70	110	128

**Tabla 5.** Relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado

## 7. CONCLUSIONES

Con este estudio se trataba de conocer la aceptación por parte de los estudiantes de una asignatura obligatoria del Grado en Educación Infantil de la Universidad de Cantabria, de las prácticas de Mobile Learning asociadas a la Evaluación Formativa y Compartida.

Una vez analizados los datos se concluye que el alumnado valora positivamente la experiencia y la evaluación de la misma. Por lo tanto, los resultados siguen siendo acordes a los obtenidos por González y Salcines (2017), y los estudiantes consideran que esta experiencia mejora su motivación, participación y autonomía. Además, favorece la retroalimentación y ayuda tanto por parte de los estudiantes como de las docentes.

## BIBLIOGRAFÍA

- Balanyà-Rebollo, J., & de Oliveira, J.M. (2022). Elementos didácticos del aprendizaje móvil: condiciones en que el uso de la tecnología puede apoyar los procesos de aprendizaje. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 80. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2415>
- Díaz-Maroto, I. (2019). *M-Learning: experiencias actuales y clasificación de tendencias*. <https://bit.ly/3IOrDr8>
- González-Fernández, N. & Salcines-Talledo, S. (2017). Mobile Learning en el grado de Educación Infantil. Una buena práctica en la Universidad de Cantabria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 71-76.
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z., & Pérez-Pueyo, A. (2018). Percepciones de alumnos del grado en maestro en educación primaria con mención en educación física sobre la adquisición de competencias. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 223-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200223>

- Keegan, D. (2005). *The incorporation of mobile learning into mainstream education and training*. <https://bit.ly/3yapMZ2>
- López-Pastor, V.M., Fuentes-Nieto, T. & Jiménez-Herranz, B. (2020). Evaluación formativa, compartida y auténtica en educación física. *Tándem*, 69, 7-14.
- Manrique-Arribas, J.C., López-Pastor, V.M., Monjas-Aguado, R. & 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.
- Mejía, M. (2020). MLearning: Uso, características, ventajas y desventajas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 8(1), 50-52, <https://bit.ly/3KSYRbu>
- Molina-Soria, M., Pascual-Arias, C., & López-Pastor, V. (2022). Los proyectos de aprendizaje tutorado y la evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria española. *Perfiles Educativos*, 44(177), 96-112. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167>
- Moreno, A. (2019). Móvil Learning. <https://bit.ly/3IMJyP1>
- Pegalajar, M.C. (2021). La Rúbrica como Instrumento para la Evaluación de Trabajos Fin de Grado. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(3), 67–81. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.005>
- Rohman, S., & Sutopo, Y. (2020). Need Analysis Development Instruments Evaluation of Vocational Industrial Work Practices Based on Competence Fitness. *International Conference on Science and Education and Technology (ISET 2019)*, 603-607.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.J. & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1-66. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Salcines-Talledo, I. & González, N. (2020). Aplicaciones Educativas en Educación Superior. Estudio sobre su uso en estudiantes y Profesorado. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 35(1), 15-30. <https://doi.org/10.18239/ensayos.v35i1.1929>
- Salcines-Talledo, I. & González-Fernández, N. (2021). Mobile Learning, Gamificación y Evaluación Formativa y Compartida para la promoción del Pensamiento crítico. Una Buena práctica en el grado de Educación Infantil. En C. Hamodi Galán & R.A. Barba-Martín (Coord.). *Evaluación formativa y compartida. Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior* (pp. 215-228).
- UNESCO (2013). *El futuro del aprendizaje móvil. Implicaciones para la planificación y la formulación de políticas*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



# 18. CREACIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA PARA TRABAJOS FIN DE MÁSTER DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## DESIGNING FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT TOOLS TO FINAL PROJECT OF THE MASTER'S IN TEACHING

---

MARÍA SANZ-REMACHA<sup>1</sup>  
MARÍA ROSARIO ROMERO MARTÍN<sup>2</sup>  
SONIA ASÚN-DIESTE<sup>2</sup>

La incorporación de la evaluación formativa en la asignatura de Trabajo Fin de Máster (TFM) del Máster de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la especialidad de Educación Física permite realizar un proceso de autorregulación del aprendizaje y facilitar la tutorización. El objetivo de la presente experiencia fue diseñar instrumentos de evaluación y calificación de los TFMs que permitan llevar a cabo una evaluación formativa y compartida y que faciliten el proceso posterior de calificación por parte del tribunal. La experiencia tuvo una duración de seis meses (febrero a julio de 2023) en la que participaron un total de 8 investigadores-docentes, 30 estudiantes y siete tutores. Los resultados iniciales de la experiencia muestran que llevar a cabo una evaluación formativa con instrumentos operativos y sistemáticos durante el proceso de tutorización de la asignatura permite una mejor retroalimentación y mejorar el proceso de calificación de los tribunales.

### 1. INTRODUCCIÓN

El Trabajo Fin de Máster (TFM) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria con especialidad en Educación Física es una asignatura del segundo trimestre que reúne la totalidad de competencias que el alumnado ha debido adquirir a lo largo de la titulación. Durante los últimos años se ha producido un avance en estudios sobre evaluación formativa en trabajos fin de estudios y la incorporación de adaptaciones y *feedback* (Asún-Dieste et al., 2023; Fernández-Garcimartín et al., 2023). La incorporación de una evaluación formativa en esta asignatura permitiría realizar un proceso de autorregulación del aprendizaje del alumnado, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitar la

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Huesca, España.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Salud y del Deporte, Universidad de Zaragoza, Huesca, España.

tutorización, tal y como se ha comprobado en la evaluación de otros trabajos similares (Cañadas 2020; Dolin et al., 2017; Hortigüela et al., 2019). Es fundamental la creación de instrumentos de evaluación operativos y sistemáticos, así como su integración en el proceso de aprendizaje. Con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo, el alumnado deberá conocer los instrumentos durante el proceso de tutorización y recibir retroalimentación continua (tanto *feedback* como *feedforward*) que le permita comprender los errores y le ofrezca las herramientas para mejorar el trabajo (Ruiz-Primo 2011; Cañadas 2020), promoviendo además una evaluación compartida.

Siguiendo la línea expuesta, el presente trabajo tiene como objetivo diseñar instrumentos de evaluación y calificación de los TFM que permitan llevar a cabo una evaluación formativa y compartida y que faciliten el proceso posterior de calificación por parte del tribunal.

## **2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO**

La experiencia se lleva a cabo durante el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas en la especialidad de Educación Física. El TFM es una asignatura que tiene un carácter integrador que reúne la totalidad de competencias que el alumnado ha adquirido a lo largo de la titulación. En esta asignatura, el estudiante tiene la posibilidad de elegir entre dos tipos de modalidades: la modalidad A, que consiste en un trabajo crítico que integre las competencias adquiridas durante el máster y las prácticas; y la modalidad B, que radica en un trabajo de iniciación a la investigación. La asignatura de TFM comienza en el 2º cuatrimestre, a partir de febrero, hasta la segunda semana de julio. Estas fechas están sujetas al calendario académico del curso a aplicar.

En la experiencia participaron 8 investigadores del proyecto que tenían adjudicada docencia en el Máster, 30 alumnos que cursaban la titulación durante el curso académico 2022-2023 y ocho tutores de TFM. Además, se contó con la participación de los tutores de cada alumno para la dirección de los respectivos TFM. Teniendo en cuenta que se trata de una asignatura del 2º cuatrimestre, el uso y aplicación del instrumento de evaluación formativa se realizó desde febrero hasta la defensa del TFM (entre la primera y la segunda semana de julio del 2023).

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

### **3.1. Motivo de la experiencia**

Este trabajo tiene como punto de partida: 1) las dificultades percibidas por los tutores para evaluar el TFM durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; 2) la necesidad de confeccionar un instrumento con más información para guiar el



aprendizaje de los alumnos; 3) la necesidad de que el alumno disponga de un instrumento en el que apoyar su aprendizaje.

Además, una vez realizada la evaluación del trabajo, el tribunal habitualmente percibe dificultades para calificar el trabajo dada la inexistencia de instrumentos para ello. De este modo, gracias a la incorporación de una evaluación formativa y compartida del TFM, se podrían superar las dificultades y necesidades demandadas por el profesorado y el alumnado.

### **3.2. Aspectos generales relacionados con la evaluación de la asignatura**

A partir de los criterios de evaluación especificados en la guía docente de la asignatura, se comenzó con el diseño de los instrumentos de evaluación. Se crearon dos rúbricas descriptivas: 1) Rúbrica descriptiva para evaluar la expresión oral durante la defensa del TFM; 2) Rúbrica descriptiva para evaluar el documento escrito. Cabe destacar que la segunda rúbrica descriptiva es adaptada a la modalidad elegida por el estudiante y, por tanto, se diseñaron dos instrumentos adaptados a los requisitos de cada una de las modalidades.

Durante el proceso de creación de los instrumentos, se realizó una prueba piloto en la última convocatoria del curso académico 2021-2022, en febrero de 2023. A partir del feedback otorgado por el tribunal, los instrumentos volvieron a ser modificados para mejorar su calidad, aplicabilidad y operatividad. Durante el proceso de tutorización, el docente se encargó de que el alumnado conociese los criterios de evaluación y los indicadores de logro, permitiendo su autorregulación del aprendizaje.

Además, a través de la integración de los instrumentos en el proceso de tutorización, el docente tenía la oportunidad de dar retroalimentación continua al alumnado. A través de esta retroalimentación, el alumnado podía comprender los errores del trabajo y cómo mejorarlos o evitarlos, llevando a cabo una evaluación formativa y compartida. Este proceso permitió al alumnado conocer qué debían hacer para alcanzar el objetivo que cada uno se hubiera establecido.

### **3.3. Resumen de las actividades y calificación del sistema**

Durante el proceso de creación de los instrumentos, tutorización y posterior defensa del trabajo se llevaron a cabo las siguientes actividades: 1) Reuniones entre los investigadores-docentes para diseñar los instrumentos; 2) Reuniones entre investigadores-docentes y alumnado para la explicación y comprensión de los instrumentos; 4) Tutorías entre tutores y alumnado para llevar a cabo una evaluación formativa y compartida; 5) Reuniones entre investigadores-docentes y tutores para la explicación de los instrumentos así como para su correcta aplicación; 6) Aplicación piloto de los instrumentos en una convocatoria de defensa del TFM.

Estas actividades concluyeron en el diseño de tres instrumentos cuyas características aparecen reflejadas en la Tabla 1.

<b>Actividades de evaluación y calificación del TFM</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Porcentaje en la calificación</b>
Exposición y defensa oral del TFM	Rúbrica descriptiva	20%
Documento escrito	Rúbrica descriptiva	80%

**Tabla 1.** Tabla resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura en la que se ha puesto en práctica

### 3.4. Aspectos sobre la evaluación de la experiencia

Durante el proceso de creación de los instrumentos, tutorización y posterior defensa del trabajo se llevaron a cabo las siguientes actividades: 1) Reuniones entre los investigadores-docentes para diseñar los instrumentos; 2) Reuniones entre investigadores-docentes y alumnado para la explicación y comprensión de los instrumentos; 4) Tutorías entre tutores y alumnado para llevar a cabo una evaluación formativa y compartida; 5) Reuniones entre investigadores-docentes y tutores para la explicación de los instrumentos así como para su correcta aplicación; 6) Aplicación piloto de los instrumentos en una convocatoria de defensa del TFM.

Antes de la aplicación de dichos instrumentos fue necesario que, al menos, un investigador-docente que hubiera participado en el diseño de los instrumentos se reuniera con los miembros del tribunal para explicar los instrumentos y, así, evitar interpretaciones erróneas. Tras su aplicación, fue fundamental volver a reunirse con ellos y recibir su retroalimentación para modificar los instrumentos.

Al mismo tiempo, tras el uso de los instrumentos durante el proceso de tutorización, los investigadores-docentes se reunieron con los tutores para recibir feedback sobre la aplicación de la evaluación formativa y compartida en dicho proceso. Una vez finalice el presente curso académico, los investigadores-docentes se reunirán con el alumnado para conocer sus percepciones.

### 3.5. Protocolo y cuestiones a tener en cuenta para que su aplicación sea eficaz

Para que los instrumentos diseñados sean sistemáticos y operativos es necesario aplicarlos en numerosas defensas y durante varios procesos de tutorización para recibir retroalimentación relacionada con los descriptores. Esto permitirá crear instrumentos más adaptados al proceso de tutorización y a las necesidades del alumnado en cuanto a su aprendizaje. Además, la creación de instrumentos de calidad también facilitará la posterior calificación al tribunal del TFM.

### 3.6. Posibles elementos transferibles a otras experiencias

El proceso de creación de los instrumentos, así como las fases y actividades llevadas a cabo pueden ser transferibles a otras experiencias similares planteadas en facultades de otras universidades en las que se desarrollen trabajos de fin de estudios (i.e., Trabajo Fin de Grado y Fin de Máster).

## 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras la creación de los instrumentos, uno de los aspectos fundamentales fue la retroalimentación otorgada por los miembros del tribunal en la aplicación piloto de los instrumentos.

En primer lugar, todos los miembros del tribunal afirmaron que los instrumentos debían ser operativos, es decir, tenían que permitirles calificar el trabajo con facilidad, dadas las necesidades organizativas de las defensas finales. Para ello propusieron disminuir el número de aspectos incorporados en los descriptores, redactándolos de manera general, evitando contabilizar los aspectos que se cumplían o no se cumplían.

En segundo lugar, afirmaron que la rúbrica descriptiva de expresión oral fue de gran ayuda para calificar la exposición, lo que indica que el instrumento podría ser operativo para el objetivo establecido.

En tercer lugar, algunos criterios de evaluación (los cuáles partían de los establecidos en la guía docente) eran similares y, por tanto, producían confusión y malas interpretaciones a la hora de calificarlos. Por ello, propusieron disminuirlos y/o unificar aquellos que fueran similares.

Finalmente, en cuanto a los indicadores de logro, admitieron que, en general, los niveles creados eran correctos y permitían diferenciar el nivel en el que se encontraba cada estudiante. Sin embargo, sugirieron unificar y disminuir los descriptores que dificultaban clasificar al alumnado en los diferentes niveles de logro. Sin embargo, la clasificación general de niveles de logro pareció adecuada (Ver Tabla 2).

Criterios de evaluación / Indicadores de logro	Indicadores de logro				
	Excelente (10-9)	Satisfactorio (8-7)	Básico (6-5)	Trabajo en proceso (4-3)	Gran necesidad de mejorar (<3)

**Tabla 2.** Niveles de logro creados en las rúbricas descriptivas

En cuanto a las principales ventajas encontradas podemos destacar que la creación de instrumentos operativos para evaluar y calificar el TFM podría permitir aumentar el aprendizaje del alumnado y, por ende, podría facilitar el proceso de tutorización (dado que conocen los criterios de evaluación) y calificación posterior por parte del tribunal. Además, la experiencia del presente proyecto pone en auge la necesidad de modificar los instrumentos para adaptarlos al proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado y para lograr mejores resultados.

Sin embargo, para el adecuado diseño de los instrumentos se necesita un proceso largo que puede abarcar varios cursos académicos, lo que supone la explicación constante de los instrumentos a los tutores y miembros del tribunal para asegurar su correcta aplicación. Además, en algunas ocasiones, la retroalimentación otorgada de los miembros del tribunal era contraria, lo que dificultaba su posterior modificación.

## **5. RENDIMIENTO ACADÉMICO**

Considerando que la asignatura de TFM tiene comienzo en el segundo cuatrimestre, los resultados relacionados con el rendimiento académico del alumnado serán analizados al finalizar la asignatura. Por tanto, a partir de la primera convocatoria, situada entre la primera y la segunda semana de julio, se podrán analizar los efectos de la aplicación del instrumento de evaluación formativa en el rendimiento académico del alumnado.

## **6. CARGA DE TRABAJO DEL PROFESORADO**

Actualmente el instrumento de evaluación formativa está siendo aplicado desde el inicio de la asignatura (febrero de 2023). De este modo, hasta la primera convocatoria de TFM establecida entre la primera y la segunda semana de julio de 2023 no se podrán analizar los datos obtenidos y exponer los resultados relacionados con la carga de trabajo del profesorado y del alumnado.

## **7. CONCLUSIONES**

Llevar cabo una evaluación formativa y compartida en la asignatura de TFM resulta un reto en muchas de las ocasiones. Para poder llevarla a cabo, la creación de instrumentos de evaluación y calificación operativos y sistemáticos resulta fundamental. En este caso, la aplicación de los instrumentos durante el proceso permite conseguir retroalimentación de los tutores y miembros del tribunal, con el objetivo de incorporar modificaciones durante su creación. Algunos de los aspectos importantes en el diseño y aplicación se sustentan en: 1) incorporar aspectos generales en los descriptores, disminuyendo los aspectos a contabilizar para cada uno de los criterios; 2) Crear unos indicadores de logro que permitan, por una parte,

autorregularse al alumnado, y por otra parte facilitar la calificación al tribunal tras la defensa; y 3) Unificar aquellos criterios de evaluación similares para disminuir el tiempo de corrección.

Una vez incorporada la retroalimentación, se sugiere volver a aplicar los instrumentos en cursos académicos y convocatorias posteriores.

## BIBLIOGRAFÍA

- Asún-Dieste, S., Valencia-Peris, A., Martínez-Mínguez, L. & Lorente-Catalán, E. (2023). Adaptations of final-year project tutoring during COVID-19: teachers' perceptions and learnings. *Culture and Education*, 1-31. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2154559>
- Cañadas, L. (2020). "Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación." *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria* 14(2). <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1214>.
- Dolin, J., Black, P., Harlen, W., & Tibergerghien, A. (2017). *Exploring relations between formative and summative assessment*. In J. Dolin & R. Evans (Ed). *Transforming assessment* (pp.53-80). Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Fernández-Garcimartín, C., López-Pastor, V. M., Fuentes-Nieto, T., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Evaluación formativa y compartida para la tutorización de Trabajos Fin de Grado en la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 18(55), 33-56. <https://doi.org/10.12800/ccd.v18i55.1922>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). "Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas." *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>.
- Ruiz-Primo, M.A. (2011). "Informal formative assessment: the role of instructional dialogues in assessing students' learning." *Studies in Educational Evaluation* 37 (1), 15–24. <https://doi.org/10.1016/J.STUEDUC.2011.04.003>.



# 19. IMPLICANDO AL ALUMNADO EN EL APRENDIZAJE DE LA CONDICIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN ALTERNATIVA

## ENGAGING STUDENTS IN LEARNING ABOUT PHYSICAL FITNESS THROUGH ALTERNATIVE ASSESSMENT

---

EMILIA VIDAL-CHANQUES<sup>1</sup>  
ALEXANDRA VALENCIA-PERIS<sup>1</sup>  
ISABEL PÉREZ-HERRÁEZ<sup>1</sup>  
IRENE MOYA-MATA<sup>1</sup>

En este trabajo se describe y analiza una experiencia educativa basada en una Unidad Didáctica para la mejora de la condición física en Educación Física cuya evaluación se plantea de un modo alternativo, haciendo uso de un dossier de evaluación mediante técnicas de observación (heteroevaluación), autoevaluación y coevaluación. La propuesta se realiza gracias a la participación del alumnado de 5º de Educación Primaria, durante ocho sesiones en las que aprenden cómo mejorar las capacidades físicas básicas a través de una gamificación. La Unidad Didáctica ha sido evaluada por el alumnado participante mediante una rúbrica y una evaluación dialogada en una asamblea final abierta. Esta propuesta innovadora ha sido enriquecedora tanto para el alumnado como para la docente, pudiendo ser adaptada y utilizada por cualquier otro profesional en otros contextos educativos. Asimismo, ha requerido un alto grado de implicación para la docente que la ha llevado a cabo.

### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación de la condición física en la escuela ha sido, y es aún hoy, un tema de amplia discusión en el campo de la Educación Física. La condición física puede ser considerada desde dos perspectivas de acuerdo a los objetivos perseguidos (Secchi et al., 2016). De esta manera, si el objetivo está centrado en el rendimiento físico o el deporte se hablaría de una condición física relacionada con el rendimiento; mientras que si el objetivo es prevenir la enfermedad y mantener o mejorar la salud, hablaríamos de una condición física relacionada con la salud. Es

---

<sup>1</sup> Facultat de Magisteri, València, (València), España.

en este último supuesto en el que se centra la experiencia educativa que se describe en este trabajo, incorporando un elemento fundamental para la autorregulación y aprendizaje del alumnado como es la evaluación formativa y compartida entendida como todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Además, sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente) (López Pastor, 2012).

La condición física relacionada con la salud se entiende bajo el paraguas de la perspectiva alternativa de la salud en contraposición con la perspectiva biomédica en la enseñanza de la salud en Educación Física. Es decir, estaría en consonancia con el objetivo fundamental que persigue el modelo pedagógico de la “Educación Física relacionada con la salud” que, según Julián-Clemente et al. (2021), es desarrollar identidades activas en el alumnado a través de un proceso de construcción social compartido que le capacite a tomar decisiones saludables para él y para su entorno social.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia educativa se desarrolló en la Comunidad Valenciana. Concretamente en un grupo de 16 discentes pertenecientes a 5º curso de Educación Primaria de un centro público de carácter singular. Este tipo de centros se caracterizan por acoger a un alto porcentaje de alumnado que vive en barrios marginales o que presentan situaciones familiares desfavorables. La Unidad Didáctica (UD) llevada a cabo se abordó desde el área de Educación Física, con el título “*L’Among Us a la realitat*”, contemplando la enseñanza de las capacidades físicas básicas para la mejora y el mantenimiento de la salud. Una de las estrategias de aprendizaje utilizadas en la UD fue la gamificación, la cual consiste en trasladar las características del juego a un contexto educativo con la posibilidad de resolver problemas o mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la asignatura de Educación Física la gamificación ha irrumpido como estrategia para dar sentido a los juegos pudiendo mejorar la satisfacción del alumnado y su implicación en las sesiones (Rouissi et al., 2020).

La UD se compuso de ocho sesiones en las cuales, a través del *role-playing*, el alumnado pudo ser tripulante o impostor/a, mediante tareas relacionadas con las capacidades físicas básicas. Por lo que respecta a la metodología, destacan dos aproximaciones que están presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: el aprendizaje cooperativo, un modelo en el cual tanto el estudiantado como el profesorado aprende con, de y por otros estudiantes a través de un planteamiento de enseñanza-aprendizaje que facilita y potencia esta interacción e interdependencia positivas (Fernández-Rio, 2014), y la Educación Física relacionada con la salud, que pretende favorecer la adquisición de estilos de vida físicamente activos más allá del entorno escolar (Haerens et al., 2011).



### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

La evaluación formativa ofrece la posibilidad de consolidar y fortalecer los aprendizajes y nos indica cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje para tomar las decisiones necesarias para mejorarlo. En este sentido, una correcta evaluación debe tener en cuenta, entre otros aspectos, unos indicadores de logro, una serie de instrumentos de evaluación y responder, entre otras, a las preguntas: quién, como y cuando se evalúa. La tabla 1 indica el contenido de las 8 sesiones desarrolladas y en qué sesión se utilizaron los instrumentos desarrollados para llevar a cabo la evaluación y que se interrelacionan entre sí:

Nº de sesión	Contenido
1	Sesión en el aula ordinaria, introducción a la UD, creación propio personaje
2	Práctica en la pista polivalente, aprendemos a realizar las tareas de condición física del juego
3	Práctica en la pista polivalente, aprendemos a realizar las tareas de condición física del juego
4	Práctica en la pista polivalente, tareas condición física
5	Práctica en la pista polivalente, tareas condición física, uso de la Escala de valoración utilizada por la docente (Tabla 3)
6	Práctica en la pista polivalente, tareas condición física, uso de la Escala de valoración utilizada por la docente (Tabla 3)
7	Evaluación: Tabla para la co-evaluación intra-grupal (Tabla 2). Escala de autoevaluación actitudinal (Tabla 4)
8	Evaluación: Cuestionario de autoevaluación sobre actitud (Tabla 5) y aprendizajes obtenidos en la UD, escala de valoración de la intervención y de la docente (Tabla 6). Asamblea grupal

**Tabla 1.** Resumen de los contenidos e instrumentos utilizados en las sesiones de la UD

1. Una coevaluación intra-grupal para conocer sus opiniones respecto al trabajo del grupo (Tabla 2).

COEVALUACIÓN GRUPAL			
ASPECTOS A EVALUAR	SÍ	NO	ALGUNOS/AS SI Y OTROS NO
Todos y todas han PARTICIPADO en el trabajo grupal.			
Todos y todas han RESPETADO las reglas			
Todos y todas han PARTICIPADO en los diferentes juegos propuestos.			

<b>COEVALUACIÓN GRUPAL</b>			
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>ALGUNOS/AS SI Y OTROS NO</b>
Todos y todas han sido capaces de favorecer a la resolución de los conflictos (si ha surgido alguno)			
Todos y todas han mostrado respeto tanto por sus compañeros y compañeras, como por sus rivales, así como también hacia el maestro o maestra.			
Todos y todas han disfrutado con las actividades propuestas.			
Todos y todas han mostrado una actitud positiva tanto ante la victoria como ante la derrota.			

**Tabla 2.** Tabla para la co-evaluación intra-grupal

2. Una evaluación sumativa mediante una heteroevaluación en la que la docente evaluaba al alumnado a partir de una escala (Tabla 3) para conocer su evolución a lo largo de la UD. Esta información se trasladaba al alumnado otorgándole un feedback formativo a lo largo de todo el proceso.

<b>ESCALA DE VALORACIÓN (Docente-Alumnado)</b>			
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>SÍ (4 PUNTOS)</b>	<b>A VECES (2 PUNTOS)</b>	<b>NO (0 PUNTOS)</b>
Realiza de manera individual y colectiva el juego de gamificación en el centro educativo, respetando los espacios y materiales utilizados.			
Realiza de manera activa los diferentes retos y tareas propuestas en el juego.			
Tiene iniciativa y colabora con el resto de compañeros y compañeras.			
Se esfuerza y mantiene la atención mientras realiza la actividad.			
Coordina gestos y habilidades motrices como la velocidad, la fuerza, resistencia y fuerza.			
Cuida su higiene al acabar la sesión con su respectivo neceser.			
Realiza acciones motrices globales para experimentar con sus posibilidades corporales.			
Identifica su posición en el espacio relacionándola con la velocidad de desplazamiento de la tarea			
Se mantiene activo o activa durante toda la sesión.			

<b>ESCALA DE VALORACIÓN (Docente-Alumnado)</b>			
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>SÍ (4 PUNTOS)</b>	<b>A VECES (2 PUNTOS)</b>	<b>NO (0 PUNTOS)</b>
Participa en las diferentes actividades de puesta en común propuestas al final de la sesión			
Está comprometido o comprometida en la Unidad Didáctica y realiza positivamente los documentos de evaluación.			
Muestra una actitud positiva ante las propuestas de alimentación explicadas.			
EXCELENTE (32-28 PUNTOS), NOTABLE (27-24), BIEN (23-18), SUFICIENTE (17-12) INSUFICIENTE (MENOS DE 12 PUNTOS).			

**Tabla 3.** Escala de valoración utilizada por la docente

3. Un dossier de autoevaluación que estaba compuesto por: a) una escala de autoevaluación (Tabla 4) que cumplimentó el alumnado en relación con aspectos actitudinales que habían manifestado durante la UD. La cumplimentación de este instrumento sirvió para que el alumnado fuera consciente de las actitudes que muestra en el aula y cómo estas pueden afectar a su aprendizaje; y b) un cuestionario de autoevaluación de preguntas abiertas (Tabla 5) para que el alumnado hiciera una reflexión sobre las actitudes mostradas y los aprendizajes adquiridos.

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>				
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>NUNCA</b>
He puesto interés en todas las sesiones				
Llevo y hago uso del neceser de higiene				
Si algún ejercicio no me sale, no abandono y lo realizo lo mejor posible.				
He respetado al resto de compañeros y compañeras.				
Me he divertido aprendiendo a jugar a la adaptación de la <i>Among Us</i> en Educación Física				
He intentado ayudar a mis compañeros/as cuando tenían un problema				

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>				
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>NUNCA</b>
He respetado las reglas y las variantes de las sesiones				
He contribuido al almuerzo saludable los días de Educación Física.				
He compartido lo que pensaba en los momentos de puesta en común.				

**Tabla 4.** Escala de autoevaluación actitudinal

<b>AUTOEVALUACIÓN</b>
<b>CURSO:</b>
He estado atento/a a las explicaciones de la maestra?
¿Qué es lo que más te ha gustado de las sesiones y, lo que menos?
¿La maestra me ha llamado la atención a menudo?
Escribe tres contenidos que hayas aprendido en estas sesiones
¿Recomendarías este juego a compañeros/as de otros cursos? ¿Por qué?

**Tabla 5.** Cuestionario de autoevaluación sobre actitud y aprendizajes obtenidos en la UD.

4. Una escala de valoración (Tabla 6) para evaluar la intervención didáctica y a la docente mediante una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo).

**Rellena la siguiente tabla de la forma más sincera posible. En el apartado de valoraciones tendrás que marcar un número teniendo en cuenta que el 1 es “totalmente desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”.**



**ASPECTOS GENERALES**

Nombre del alumno o alumna:

Curso:

Unidad a EVALUAR: El AMONG US EN LA REALIDAD

**VALORACIONES**

Pienso que la maestra explica bien las actividades de las sesiones y las entiendo todas o la mayoría.	 1 – 2 – 3 – 4 – 5 
Trabajamos en orden y organización en las sesiones de Educación Física.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Las actividades propuestas son divertidas y originales.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
El material de la maestra me ayuda a entender el juego.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Cuando he tenido una duda la maestra me ha ayudado y la he podido resolver.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
La maestra es respetuosa con nosotros y nosotras.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Me he sentido motivado o motivada durante las clases.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
El trato entre iguales ha sido justo. La maestra trata por igual a todos los niños y niñas de la clase.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
Me ha gustado aprender un juego nuevo.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
He aprendido lo que es un juego con normas.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
<b>COMENTARIOS</b>	

**Tabla 6.** Escala de valoración de la intervención y de la docente

5. Evaluación dialogada a partir de una asamblea grupal en la que se ha reflexionado sobre los aprendizajes adquiridos.

#### 4. RESULTADOS

El desarrollo de las sesiones en el aula ha conllevado un proceso gradual, en el que se han ido familiarizando con el sistema de evaluación alternativa propuesto y en el que el alumnado ha ido progresando conforme avanzaban las sesiones. Tanto para la docente como para el alumnado, ha resultado una forma innovadora y diferente de aprender sobre la condición física en relación con la salud, ya que no se han utilizado baterías ni pruebas estándar, como pueden ser test físicos, ni para evaluar ni para calificar según su nivel de condición física. En este caso, se ha utilizado el aprendizaje cooperativo, la gamificación, el modelo de educación física relacionado con la salud y la evaluación formativa y compartida para ir consolidando los aprendizajes en relación con este contenido.

## 5. VENTAJAS

Gracias a las metodologías utilizadas y a los procesos de evaluación llevados a cabo, el alumnado ha conseguido reconocer y recordar las cuatro capacidades físicas básicas y su vinculación con la salud a partir de la adaptación del *Among Us*. A su vez, ha comprendido el juego y las reglas que este implica, además de haber aprendido a jugar tanto individualmente como en equipo.

En gran medida, el alumnado se ha autoevaluado con sinceridad, rellenando las escalas de coevaluación de acuerdo al compromiso de sus compañeros y compañeras de grupo y se ha expresado con naturalidad a la hora de evaluar a la docente. Esto puede deberse al hecho de que el alumnado logra asociar la evaluación con su función formativa, como una oportunidad de progreso y no como una resolución que no se puede cambiar.

Partiendo del contexto del alumnado y de que nunca habían sido partícipes del proceso de evaluación en el área de Educación Física, el alumnado ha respondido positivamente al uso de los instrumentos del dossier de evaluación y, gracias a este hecho y a la valoración como docente del proceso de enseñanza-aprendizaje, los resultados obtenidos han sido gratificantes.

## 6. INCONVENIENTES Y POSIBLES SOLUCIONES

El alumnado no estaba acostumbrado a aprender a través de las metodologías propuestas ya que no solían experimentar procesos de aprendizaje que conllevaran varias sesiones en la asignatura. Asimismo, no entendían la Educación Física como una asignatura en la cual existen unos elementos curriculares y unos conocimientos y aprendizajes que han de ir adquiriendo por la representación social que tienen de la misma, pues muchos asociaban la asignatura al “juego libre”.

El alumnado también requería a la maestra continuamente y no tenía suficiente autonomía para realizar las tareas propuestas. No obstante, se fue cediendo autonomía progresivamente para que el alumnado fuera capaz de realizar las tareas motrices por él mismo y con la ayuda de otros/as compañeros/as.

Así pues, era la primera vez que la docente llevaba a cabo un proceso de evaluación como este por lo que, necesitó un proceso de familiarización y una mayor dedicación y esfuerzo.

Además, la falta de tiempo y las resistencias iniciales por parte del alumnado han dificultado el aprovechamiento de los beneficios de la evaluación formativa. El alumnado necesita de mayor familiarización con estos procesos de evaluación y con las metodologías aplicadas para sacar máximo provecho al proceso de aprendizaje.

## 7. CONCLUSIONES

En la UD llevada a cabo en el centro singular para el aprendizaje de las capacidades físicas básicas en relación con la salud se ha empleado un modelo de evaluación alternativo. Se ha utilizado una evaluación formativa y compartida en la que se ha intentado involucrar al máximo al alumnado en el proceso de evaluación de las actividades y en su propio proceso de aprendizaje.

En consecuencia, esta nueva situación de enseñanza-aprendizaje donde el alumnado se ve integrado en todo el proceso, incluida la evaluación, acarrea alguna limitación ya que el alumnado no está acostumbrado a ser partícipe de la evaluación, por lo que es necesario cierto tiempo de familiarización con la nueva metodología.

En conclusión, esta propuesta innovadora parece resultar positiva, enriquecedora y, puede ser adaptada y utilizada por cualquier docente en otros contextos teniendo en cuenta el alto grado de dominio y control del profesorado que lo lleve a cabo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Fernández-Río, J. (2014). Aportaciones del modelo de responsabilidad personal y social al aprendizaje cooperativo. En *Actas del IX Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas* (pág. 18-32).
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., y De Bourdeaudhuij, I. (2011). Toward the development of a pedagogical model for health-based physical education. *Quest*, 63(3), 321-338 <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483684>
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J., & Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernandez-Río (Coords.). *Modelos pedagógicos en Educación Física. Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>
- Rouissi, A., García, S., y Ferriz, A. (2020). Una experiencia gamificada en Educación Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(269), 126-138. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i269.1974>
- Secchi, J. D., García, G. C., & Arcuri, C. R. (2016). ¿Evaluar la condición física en la escuela?: Conceptos y discusiones planteadas en el ámbito de la educación física y la ciencia. *Enfoques*, 28(1), 67-92. Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166927212016000100004&script=sci\\_arttext&tlng=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S166927212016000100004&script=sci_arttext&tlng=es)





## **20. CONSTRUYENDO PUENTES A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE COORDINACIÓN VERTICAL ENTRE DOS ASIGNATURAS DE GRADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE**

### **BUILDING BRIDGES THROUGH ASSESSMENT: AN EXPERIENCE OF VERTICAL COORDINATION BETWEEN TWO SUBJECTS OF THE UNIVERSITY DEGREE IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT SCIENCES**

---

RAÚL A. BARBA-MARTÍN<sup>1</sup>  
ÁNGEL PÉREZ-PUEYO<sup>1</sup>  
CARLOS GUTIÉRREZ-GARCÍA<sup>1</sup>

En este trabajo se presenta una experiencia de evaluación formativa y compartida que se ha desarrollado en dos asignaturas del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Mediante un proceso de coordinación entre ambas asignaturas en sus sistemas de evaluación y de sus profesores responsables se ha procurado el desarrollo de un trabajo colaborativo entre el alumnado de ambas materias, pertenecientes al primer y tercer curso respectivamente. A través de procesos de evaluación entre los estudiantes de cada curso, complementados con autoevaluaciones y heteroevaluaciones, el alumnado de ambos niveles ha trabajado conjuntamente en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje. Los primeros resultados han sido positivas y la participación del alumnado en su evaluación ha demostrado poder resultar beneficiosa para otros compañeros del grado.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

A pesar del crecimiento que han experimentado los sistemas de evaluación formativa y compartida en la Educación Superior durante la última década (Hamodi y Barba-Martín, 2021; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017), lo cierto es que el número de experiencias llevadas a cabo en Educación Superior siguen siendo bajas (Hidalgo, 2020). En las universidades, aún predomina un enfoque tradicional de la

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de León (León), España.

evaluación (Panadero et al., 2019), alejado de la dimensión formativa y auténtica, ante el cual debemos seguir manteniendo el pulso.

Entre las diferentes tensiones existentes para empezar a implementar un proceso de evaluación formativa y compartida (Barba-Martín et al., 2020), quizá una de las más difíciles de superar es conseguir una efectiva participación del alumnado en los procesos de evaluación (Barba-Martín y Hortigüela-Alcalá, 2022). En este trabajo se presenta una experiencia de evaluación formativa, elaborada de forma colaborativa entre el alumnado de primer curso y el de tercer curso de un grado universitario. A través de la participación activa en sus propios procesos de aprendizaje mediante la evaluación, se ha establecido la dinámica que se presenta en las siguientes líneas para conseguir, también, un beneficio para el alumnado de otros niveles y fomentar, así, una relación entre los estudiantes de ambos cursos.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia que se presenta se ha desarrollado en las asignaturas Pedagogía de la Actividad Física y Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física, de primer y tercer curso respectivamente, del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Ambas asignaturas tienen una carga de 6 créditos, repartidos en 4 teóricos y 2 prácticos en grupos pequeños para Pedagogía de la Actividad Física; y en 3 teóricos y 3 prácticos, de los cuáles, 1,5 es en grupos medianos y 1,5 en grupos pequeños para Didáctica de la Actividad Física.

Las dos materias, junto con la asignatura de cuarto curso Diseño y Análisis de la Enseñanza de la Actividad Física, forman el núcleo central de la formación pedagógica y didáctica que reciben los futuros graduados en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. Este hecho supone que los contenidos que se imparten en ambas asignaturas están muy relacionados, lo que permite abordar su desarrollo y relación desde una perspectiva integradora.

En cuanto al proceso de evaluación, las dos asignaturas en las que se contextualiza esta experiencia desarrollan procesos de evaluación formativa y compartida. Estas asignaturas presentan un proceso de coordinación, a través de la evaluación en cuanto al uso de instrumentos y de actividades de enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos (Barba-Martín et al., 2021). Además, como forma de mantener una mejor coordinación, el profesor responsable de cada asignatura participa como profesor colaborador en la otra, con una carga, aproximada de 2 créditos (1 teórico y 1 práctico).

Entre las actividades de enseñanza-aprendizaje comunes a ambas asignaturas, el alumnado realiza un vídeo-diario de evidencias de aprendizaje (Pérez-Pueyo, et al., 2017, 2021). Se trata de una actividad de evaluación y calificación, con diferente porcentaje y número total de evidencias para cada materia. A través de esta actividad, el alumnado, en grupos de entre 4 y 6 personas, debe sintetizar, en un vídeo de un minuto de duración, lo más relevante

que considera que han aprendido hasta el momento. Estas evidencias son construidas por el alumnado sobre la base de una escala graduada de evaluación ([https://www.researchgate.net/publication/370189188 Escala graduada para de cada evidencia de un video-diario de aprendizaje](https://www.researchgate.net/publication/370189188_Escala_graduada_para_de_cada_evidencia_de_un_video-diario_de_aprendizaje)), la cual se entrega a principio de curso y que también se utiliza para que el profesorado le proporcione *feedback*. Mediante esta retroalimentación, se guía al alumnado para que pueda mejorar su trabajo y volver a entregar nuevas versiones de la evidencia hasta alcanzar el nivel que el grupo desee.

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

La experiencia planteada en este trabajo se realiza sobre la construcción de las evidencias a través de un proceso de evaluación por pares entre el alumnado de la asignatura de Pedagogía de la Actividad Física (primer curso) y el de la asignatura de Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física (tercer curso).

Con la finalidad de establecer un trabajo colaborativo entre ambos cursos mediante la evaluación y la retroalimentación, se ha diseñado y desarrollado un proyecto que permite al alumnado de ambas asignaturas beneficiarse del aprendizaje y la visión de los estudiantes del otro curso para la construcción de sus evidencias. El proyecto se ha dividido en las siguientes fases:

(1) (Primer curso) Una vez desarrollados los primeros temas con el alumnado de primer curso, y antes de que realice su primera evidencia de aprendizaje, en las prácticas se trabaja, mediante un proceso de andamiaje, en el uso del instrumento de evaluación de esta actividad ya que, por lo general, no están acostumbrados a un sistema de evaluación formativo y al uso de instrumentos. Para ello, se utilizan las evidencias que desarrolló el alumnado de la asignatura en cursos pasados, concretamente, del alumnado que está cursando en ese momento la asignatura de tercero. El alumnado de primero realiza una evaluación por pares (coevaluación) con sus compañeros de tercero, ya que debe evaluar la evidencia con la escala graduada, justificar su selección de los niveles de desempeño y, además, contestar a las siguientes preguntas “¿qué he aprendido con el visionado de la evidencia?” y “¿cómo creo que podría mejorarse la evidencia?”.

Una vez que han realizado este proceso, la evaluación, plasmada a través de la escala graduada, es comparada con la que realizó el profesor para ese vídeo hace dos años, y este trabaja con cada grupo en los argumentos dados para la selección de los niveles de logro de cada criterio y su posible modificación.

(2) (Tercer curso) Esta fase comienza una vez que se ha desarrollado el primer tema de la asignatura con el alumnado de tercer curso, cuadrando en la misma semana o una después que la primera fase. Este primer tema es el que establece la mayor conexión con los contenidos de la asignatura de primero y, por tanto, la evidencia solicitada para esta parte es una reconstrucción de la que realizaron en primero. Para ello, en las prácticas, el alumnado de tercer curso comienza

realizando un análisis de los contenidos de la evidencia que presentó en primer curso. El alumnado vuelve a visionarla y debe contestar a la pregunta “¿qué creo que se aprende con el visionado de la evidencia?”. Una vez lo han hecho, se les entrega la evaluación realizada por el alumnado de primero a través de la escala graduada y la contestación de las preguntas. Este es el punto de partida para que comiencen con la reelaboración de la evidencia que hicieron en primero, la cual debe servirles como base para adquirir y mostrar un aprendizaje más profundo.

(3) (Primer curso) El alumnado de primer curso elabora su evidencia y la entrega en el tiempo establecido en el calendario, junto con su autoevaluación a través de la escala graduada.

(4) (Tercer curso) En esta fase, es el alumnado de tercero el encargado de dar retroalimentación sobre la evidencia presentada por sus compañeros de primero. A través de la escala graduada de las evidencias, realizan una evaluación por pares (coevaluación), inverso al que hicieron con ellos los de primero. Además, deben justificar por escrito la selección del nivel de logro de cada criterio y dar opciones de mejora para cada uno de ellos. Una vez lo han realizado, el profesor trabaja con cada grupo en las justificaciones y propuestas de mejora dadas para conocer las argumentaciones establecidas por el grupo y la viabilidad de las propuestas. Este proceso se completa con la evaluación de la evidencia por parte del profesor, y la autoevaluación presentada junto a la entrega, construyendo así una evaluación triádica (Pérez-Pueyo et al., 2019).

(5) (Primer y tercer curso). La última fase es la entrega de la reconstrucción de las evidencias a partir de las evaluaciones recibidas por sus compañeros de otros cursos y por el profesorado. Una vez entregadas, son mostradas a cada grupo evaluador, para que vea el resultado final y pueda establecer un análisis de la adecuación de esta versión a sus *feedbacks*.

#### 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La valoración general de la experiencia ha sido positiva. Entre los puntos fuertes encontrados figura el aprendizaje del alumnado de primer curso en el manejo del instrumento de evaluación y la comprensión de los criterios establecidos en el mismo, un proceso de andamiaje que se ha visto favorecido respecto a años anteriores con el uso inicial del instrumento para autoevaluarse sus propias producciones. Además, esta experiencia ha permitido al alumnado de tercero la posibilidad de mostrar y ser consciente del aprendizaje adquirido durante estos años, así como el específico sobre evaluación y los procesos formativos en la primera parte de la asignatura. En cuanto a las retroalimentaciones, las ideas aportadas por los compañeros de otros cursos, tanto en los aspectos para mostrar mejor el contenido a través de la evidencia como en los aspectos formales, han resultado útiles para los grupos. El alumnado de primero se ha beneficiado de la experiencia acumulada por sus compañeros de tercero en el manejo de una

evaluación formativa y compartida de las evidencias, lo que les ha permitido comenzar su trabajo en esta actividad con una base de conocimientos más amplia. Por su parte, el alumnado de tercero ha podido comprender mejor el foco establecido en su trabajo y cómo llegar a un público menos especializado en la materia que el docente, lo que implica claramente una mejora en su competencia para conseguir extrapolar los contenidos adquiridos a diferentes poblaciones.

Sin embargo, también han surgido algunas dificultades durante el proceso. La principal que podemos destacar es la falta de experiencia del alumnado en estos procesos de evaluación y manejo de instrumentos, lo que supone que el profesorado deba estar muy encima, principalmente, con el alumnado de primer curso. Entre las soluciones planteadas está conseguir que este tipo de instrumentos de utilicen en más asignaturas del Grado, un proceso que ya se ha iniciado (Barba-Martín et al., en prensa; Pérez-Pueyo et al., 2022).

## 5. CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas hasta el momento de la experiencia nos permiten destacar la importancia de establecer procesos de evaluación formativa y compartida con nuestro alumnado, y hacerlo de una forma en la que sea partícipe de su proceso de aprendizaje. En este sentido, construir una evaluación triádica entre alumnos de diferentes niveles permite beneficiarnos del aprendizaje obtenido por otros compañeros de años anteriores o por la visión del alumnado que se inicia, algo que puede ser un buen punto de partida para lograr disminuir la unidireccionalidad en los procesos de evaluación

## BIBLIOGRAFÍA

- Barba-Martín. R. A., & Hotigüela-Alcalá, D. (2022). Si la evaluación es aprendizaje, he de formar parte de la misma. Razones que justifican la implicación del alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 9-22. <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.001>
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela-Alcalá, D., & Pérez-Pueyo, A. (2020). Evaluar en Educación Física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1). <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Barba-Martín, R. A., Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2021). Implementación longitudinal de Evaluación Formativa y Compartida durante un grado universitario. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 39-41.  
[http://www.ipg.pt/scpd/revista\\_detalhes.aspx?id=33&titulo=Journal%20of%20Sport%20Pedagogy%20&%20Research%20%E2%80%93%20Volume%207,%20N%C2%BA.%203,%202021](http://www.ipg.pt/scpd/revista_detalhes.aspx?id=33&titulo=Journal%20of%20Sport%20Pedagogy%20&%20Research%20%E2%80%93%20Volume%207,%20N%C2%BA.%203,%202021)

- Barba-Martín, R. A., Pérez-Pueyo, A., Gutiérrez-García, C., & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Aprendiendo sobre evaluación formativa: un proyecto de aprendizaje-servicio silencioso. En K. Gajardo & J Cáceres-Iglesias (Coords), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 911-931). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/sonar-grande-es-sonar-juntas/>
- Hamodi, C., & Barba-Martín, R. A. (2021). *Evaluación formativa y compartida: Nuevas propuestas de desarrollo en Educación Superior*. Dextra.
- Hidalgo, M. E. (2020). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 1(1), 82-95. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- López-Pastor, V. M., & Pérez-Pueyo, A. (2017). *Evaluación formativa y compartida en Educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/5999>
- Panadero, E., Fraile, J., Fernández, J., Castilla-Estévez, D., & Ruíz, M. A. (2019). Spanish university assessment practices: Examination tradition with diversity by faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(3), 379-397. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1512553>
- Pérez-Pueyo, A., Barba-Martín, R. A., Gutiérrez-García, C., Hortigüela-Alcalá, D., & Hernando-Garijo, A. (2021). Andamiaje y evaluación formativa: una experiencia con vídeo-diarios grupales de evidencias de aprendizaje. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 26-28.
- Pérez-Pueyo, Á., Gutiérrez-García, C., Hortigüela, D., & Hernando-Garijo, A. (2017). Vídeo-Diario de Evidencias de Aprendizaje. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 127-132. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.711>
- Pérez-Pueyo, A., Casado, O., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019). La evaluación formativa, la autorregulación y la secuenciación de las competencias. En J. Manso & J. Moya (Coords.), *Profesión y profesionalidad docente. Una acción educativa comprometida con el desarrollo humano* (pp. 103-120). Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza.

## **21. EL MENSAJE DEL PROFESOR EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN FORMATIVA: UNA MIRADA A LAS PERCEPCIONES DE LOS ALUMNOS**

### **TEACHER'S MESSAGE IN THE FORMATIVE ASSESSMENT PROCESS: A LOOK OF STUDENTS' PERCEPTIONS**

---

MARÍA ÁNGELES MARTÍN DEL POZO <sup>1</sup>

PAULA RICO DEL RÍO <sup>1</sup>

Los modelos de evaluación formativa consideran el mensaje del profesor, entre ellos, el modelo MISCA (Panadero et al., 2022). La relevancia del contenido de ese mensaje es cada vez más reconocida como elemento clave en el proceso de evaluación formativa. Este trabajo estudia cómo 33 estudiantes recuerdan los comentarios del profesor. Se clasifican las respuestas en las categorías de contenido del mensaje sobre dónde está el trabajo, cómo va y adónde debe ir (Lipnevich y Panadero, 2021). Los resultados indican que la mayoría de los comentarios que recuerdan los alumnos responden a la segunda y tercera de las preguntas.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

El proceso de evaluación formativa requiere un feedback externo al alumno, en la mayoría de los casos por parte del docente. El feedback es un proceso dialógico (Dawson et al., 2023) que requiere del lenguaje verbal. Este trabajo pretende hacer una aportación a conocer cómo el docente utiliza el lenguaje para dar feedback al alumno durante el proceso de evaluación formativa (EF en adelante). En concreto, este trabajo busca ayudar a la consciencia de los contenidos que se incluyen en los mensajes. Si esos contenidos implícitos e intuitivos se hacen más explícitos y sistemáticos, el potencial del mensaje en el proceso de EF aumentaría.

#### **2. MARCO TEÓRICO: EL MENSAJE DENTRO DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA**

Las habilidades comunicativas son, sin duda, uno de los elementos más importantes en la competencia del docente. La relevancia de estas habilidades en los

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid, (Segovia), España.

procesos de evaluación está menos estudiada que su papel en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los modelos recientes de EF otorgan claramente un papel esencial al habla del docente. Este es el caso del modelo MISCA (Message, Implementation, Student, Context, and Agents) (Panadero y Lipnevich, 2022). Estos autores reconocen la centralidad del alumno en el proceso de EF. No obstante, otorgan al docente un papel crucial: es el generador de un mensaje de feedback que debe ayudar y mover al alumno hacia un mejor trabajo. Ellos definen feedback así:

Feedback is information that includes all or several components: students' current state, information about where they are, where they are headed and how to get there, and can be presented by different agents (i.e., peer, teacher, self, task itself, computer). This information is expected to have a stronger effect on performance and learning if it encourages students to engage in active processing. (Panadero y Lipnevich, 2021, p.25).

En cuanto al contenido de este feedback, Panadero y Lipnevich (2022, p.14), siguiendo a Hattie y Timperley (2007), proponen que el feedback debe dar respuesta a tres preguntas clave:

- “(1) Where is the student going? (goals, feed up);
- (2) How is the student going? (current state, feed back); and
- (3) Where to next? (closing the gap, feedforward)”

El profesor debe responderlas para que ese mensaje de feedback pueda tener el máximo potencial, aunque quede dependiendo de la actividad y respuesta del alumno. La cuestión es si los docentes son conscientes de la utilidad de la cobertura de todos estos contenidos en sus mensajes dentro del proceso de EF. Como se exponía en la introducción, este trabajo pretende aportar a la consciencia de los contenidos que el profesor incluye en los mensajes. Para ello se realiza el estudio descrito en los siguientes apartados.

### 3. METODOLOGÍA

Se estudia el caso de un docente de una Facultad de Educación que ofrece a sus alumnos dos oportunidades de evaluación formativa antes de la calificación de un trabajo grupal. La primera de ellas es una tutoría obligatoria antes de la presentación del trabajo a todo el grupo de la clase. La segunda es la exposición del trabajo a la clase. En ambos casos el docente proporciona feedback a los alumnos para que identifiquen carencias y puedan mejorar el trabajo antes de su entrega para la calificación final. El docente elaboró un cuestionario con dos preguntas abiertas para conocer en qué aspectos del feedback dado a los alumnos había sido de utilidad para el aprendizaje y la mejora de su trabajo. Unos 40 alumnos pasaron por la tutoría y presentaron su trabajo, pero solo 33 de ellos respondieron a las dos preguntas.

- 1) ¿Qué comentario de la profesora te ha ayudado más en este proceso de evaluación formativa (durante la tutoría o la presentación)?



2) ¿Qué es lo que más te ha ayudado en este proceso de evaluación formativa para el trabajo grupal?

Las categorías para el análisis (Tabla 1) son las 3 indicadas en el apartado 2 (Hattie y Timperley, 2007; Lipnevich y Panadero, 2021). Se añade a ellas una categoría emergente de los datos y no determinada a priori. Se trata de la etiqueta inclusiva “comentarios generales” para aquellas respuestas que no encajan en ninguna de las otras tres categorías.

Niveles	Categorías
0	Comentarios generales
1	Where is the student going? (goals feed up)
2	How is the student going? (current state, feedback)
3	Where to next? (closing the gap, feedforward)

Tabla 1. Categorías para la clasificación de las respuestas

#### 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los Gráficos 1 y 2 dejan ver la distribución de frecuencias de las categorías. Se recoge y comenta algún ejemplo significativo de cada una de ellas.

**Pregunta 1: ¿Qué comentario de la profesora te ha ayudado más en este proceso de evaluación formativa? (durante la tutoría, la presentación)**

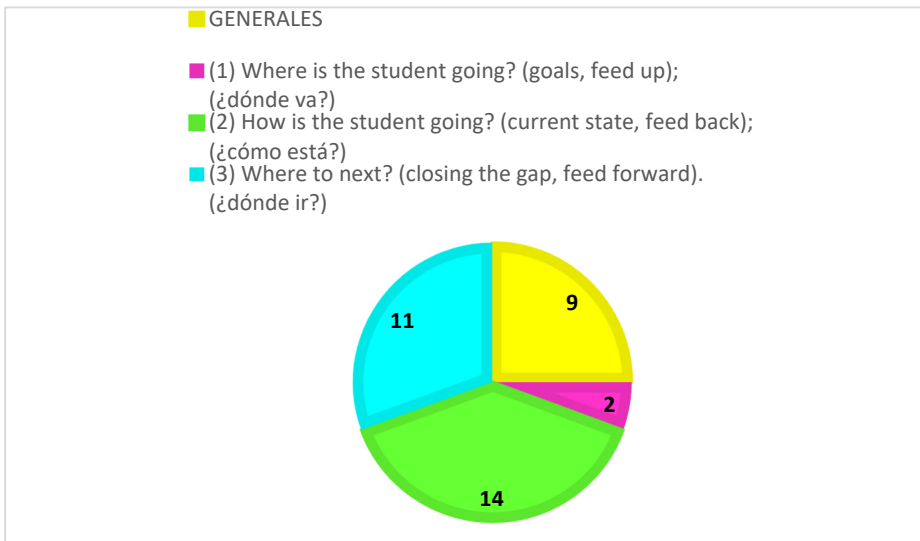


Figura 1. Frecuencias de las respuestas a la primera pregunta

La categoría que presenta mayor frecuencia es la segunda: “¿cómo está?” Las siguientes respuestas reflejan que los alumnos parecen valorar que el feedback que se da no solamente señale lo erróneo, sino también que indique acciones para que el trabajo mejore.

3. *Ayudarnos a colocar bien cada cosa analizada y la explicación de por qué iba en ese lugar y no en otro.*

16. *Los comentarios de la profesora que más me han ayudado han sido los feedback, ya que, gracias a ello, voy a poder corregir los errores que he tenido durante el primer trabajo;*

24. *Durante la tutoría nos ha dado numerosos consejos necesarios para ordenar y tener en cuenta en el trabajo.*

Por otra parte, otras respuestas dejan ver que las presentaciones en clase han supuesto otra oportunidad para conocer cómo está su trabajo en ese momento y poder hacer las modificaciones oportunas antes de entregarlo.

33. [...] *En la presentación, gracias al feedback recibido, pudimos mejorar el trabajo escrito;*

15. [...] *Así como en la presentación, todos los errores posibles que cometimos para poder mejorarlo con el fin de aprender a hacerlo mejor y mejorar para el siguiente trabajo y conseguir el objetivo propuesto.*

La siguiente categoría en frecuencia es la de los comentarios que responden a “¿dónde ir?” Las respuestas de los alumnos parecen sugerir que recuerdan orientaciones directas sobre qué es lo que hay que hacer y cómo les ayudaron a centrar su trabajo.

5. *La importancia que tiene saber aprovechar la muestra con la que contamos, es decir, saber expresar al máximo los casos o ejemplos de los que disponemos para analizar porque es tan importante tener una buena muestra cómo saberla sacar partido;*

6. *La profesora me comentó que debía centrarme en aquellos aspectos en los que el niño no tenía dificultad o los había adquirido (sus logros) y con ello poder realizar de manera más adecuada y completa el trabajo.*

7. *Nos ha guiado por un camino en el que sea eficaz, que no nos perdamos en información que no nos aporta nada, hay veces que no hay análisis que hacer y no hay que rebuscar en él sino pasar a otras cosas;*

En esa misma línea se encuentran respuestas a acciones muy concretas para seguir adelante

22. *lo que más me ha ayudado ha sido que nos dijera que basáramos más el trabajo en los ejemplos que en la teoría en sí. Es decir, aplicar la teoría con respecto a los ejemplos del vídeo;*

*30. Durante la tutoría y la presentación la profesora nos hizo comentarios que nos han servido mucho para la elaboración del trabajo, entre ellos que debíamos adjuntar un gran número de ejemplos.*

La categoría “comentarios generales” ha emergido de los datos y recoge los que no encajaban en ninguna de las tres determinadas a priori. Destacan comentarios que permiten ver la presencia y ayuda incondicional del docente y comentarios que resaltan las tutorías como elemento clave para completar la evaluación. Pueden deberse a la imposibilidad de recordar una frase literal del docente a pesar de tener conciencia clara de la utilidad de la tutoría en el profesado de EF.

*19. No hay un comentario específico que haya destacado por encima de otros, ha sido un feedback constante*

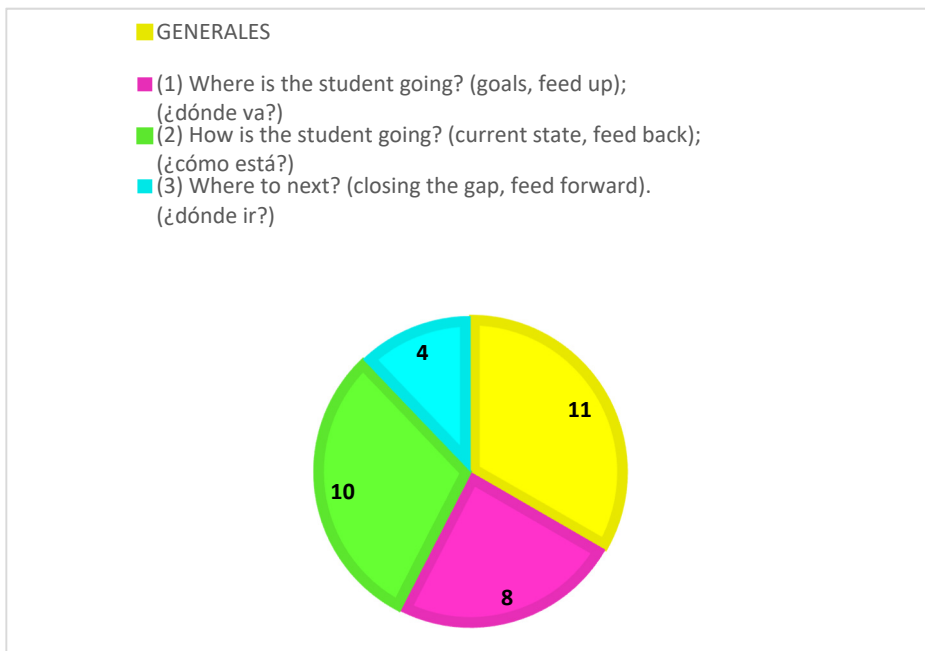
*11. Creo que no hay un comentario concreto que haya servido de ayuda, sino la tutoría en sí*

*26. Los comentarios en la tutoría realizada para el trabajo práctico fueron de gran ayuda para la realización de este.*

La categoría “¿dónde va?” cuenta únicamente con dos respuestas. Como puede leerse, los alumnos valoran las orientaciones generales, además de resaltar la necesidad de que el docente confirmase que era el camino adecuado:

*14. La profesora nos ayudó mucho en la tutoría, nos fue muy necesaria para guiarnos con el trabajo y resolver dudas. Todas las dudas o preguntas propuesta en dicha tutoría fueron resueltas correctamente. Algunas de ellas fueron sobre las XXXX... La profesora simplemente nos aclaró nuestras dudas, pero eran dudas para confirmar que íbamos por el buen camino, porque casi toda la teoría ha sido expuesta y explicada en las clases teóricas, y las prácticas han sido fundamentales para la realización de este primer trabajo.*

## Pregunta 2: ¿Qué es lo que más te ha ayudado en este proceso de evaluación formativa para el trabajo grupal?



**Figura 2.** Frecuencias de las respuestas a la segunda pregunta

No es sorprendente que la categoría de “generales” tenga la frecuencia ligeramente más alta porque se deja a la subjetividad de cada informante la elección de un aspecto de todo el proceso.

*1. Los apoyos que se nos han ido dando;*

*12. Creo que lo que más me ha ayudado, ha sido la constante disposición que ha tenido la profesora para contestar dudas, porque ha sido un trabajo muy largo, y en partes difícil;*

*20. Realizar el trabajo junto a mis compañeros ya que nos íbamos ayudando los unos a los otros;*

*22. Los apuntes me han ayudado mucho para poder realizarlo y también he mirado alguna cosa en internet para comprender más.*

La categoría “¿dónde va?” es la tercera en frecuencia y recoge respuestas referentes a la esencia de la asignatura y los propios objetivos de esta.

*10. Las prácticas realizadas en clase, ya que eran ejemplos sobre cómo realizar el trabajo, de forma que tuvimos una práctica previa a su realización.*

El siguiente comentario refleja también las condiciones en las que ha de elaborarse el trabajo: colaborativo y en equipo.

28. *Que todos debíamos entender por qué el niño decía cada cosa y entender todo el trabajo, no dividirlo y que no entendamos el resto de los apartados del trabajo.*

En la segunda categoría “¿cómo está?” aparecen respuestas centradas en el estado del trabajo en determinados momentos.

6. *El feedback que nos dio después de hacer la presentación, los comentarios sobre lo que estaba bien, sobre lo que no;*

13. *Los feedbacks, tanto de lo bueno como de lo mejorable;*

15. *La afirmación de la profesora de que lo realizado era correcto;*

16. *Lo que más me ha ayudado como he dicho antes son los comentarios críticos hacia nuestra presentación, ya que gracias a ellos nos sirven de manera formativa para aprender de los errores cometidos y mejorarlos, produciéndose así un aprendizaje para nosotros.*

Finalmente, la categoría “¿dónde ir?” es menos frecuente en comparación con la homogeneidad de las otras tres. Aparecen respuestas que dejan ver una orientación que les ayudó a seguir.

8. *Las indicaciones u orientaciones de cómo analizar casos muy concretos en los que teníamos dudas en la tutoría, pues ello resultó ser de gran utilidad para el posterior análisis; siendo incluso imprescindibles para alcanzar un análisis rico y profundo sobre los aspectos determinados;*

6. *El feedback que nos dio después de hacer la presentación, los comentarios sobre lo había que cambiar o mejorar.*

## 5. CONCLUSIONES

Los alumnos parecen recordar más aquellos comentarios con prospectiva, es decir, los de las categorías 2 y 3 (*how is the student going/ where is the student going*). Esto puede interpretarse como que tienden a valorar más (y por eso recuerdan mejor) las indicaciones para seguir adelante (frente a las indicaciones sobre lo ya logrado).

De esta observación y de sus fundamentos teóricos se derivan algunas implicaciones para la formación del profesorado, así como la necesidad de hacerles más conscientes de la relevancia del contenido de su mensaje en el proceso de EF. Si esos contenidos que el docente incluye en su mensaje (implícitos e intuitivos) se hicieran más explícitos y sistemáticos, el potencial y fuerza del mensaje en el proceso de EF podría aumentar. Tang (2020) ha defendido y demostrado que las estrategias discursivas del docente en el ámbito de las ciencias contribuirían más al aprendizaje del alumno si pasaran de implícitas a explícitas y con una mayor consciencia y sistematicidad

El modelo MISCA ayuda a tomar conciencia de los elementos en el proceso de EF. Esperamos que este trabajo haya aportado conocimiento sobre uno de ellos, el mensaje y sobre cómo el mensaje del profesor puede ayudar en la EF.

**BIBLIOGRAFÍA**

- Dawson, S.; Pardo, A.; Salehian Kia, F. & Panadero, E. (2023). *An Integrated Model of Feedback and Assessment: From fine grained to holistic programmatic review*. [Conference paper] LAK2023: 13th International Learning Analytics and Knowledge Conference, pages 579–584.  
<https://doi.org/10.1145/3576050.3576074>
- Panadero, E.; Anastasiya A. & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
- Lipnevich, A., & Panadero, E. (2021). A Review of Feedback Models and Theories: Descriptions, Definitions, and Conclusions. *Frontiers in Education*, 6, Article 720195. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>
- Tang, K.-S. (2020). *Discourse Strategies for Science Teaching and Learning: Research and Practice (1st ed.)*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780429352171>

## 22. ANÁLISIS DE LA APLICACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

### ANALYSIS OF THE APPLICATION OF A FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT SYSTEM IN THE INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

---

MIRIAM SONLLEVA VELASCO<sup>1</sup>  
SUYAPA MARTÍNEZ SCOTT<sup>1</sup>

La evaluación constituye uno de los elementos más importantes para el aprendizaje del alumnado. En el presente estudio analizamos la puesta en práctica de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida programado para la asignatura *Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos* en el curso 2022/2023. Se trata de una asignatura obligatoria del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia. El sistema de evaluación presenta tres vías al alumnado para superar la asignatura. En todas ellas se ofrece retroalimentación al estudiante sobre su proceso de aprendizaje y se realiza un acompañamiento para que adquiera las competencias de la materia. En líneas generales, el sistema de evaluación ha permitido obtener tasas de éxito altas en la primera convocatoria y un amplio interés del alumnado por su aprendizaje. La vía de evaluación continua es la que mejores resultados obtiene, a pesar de que se aprecian variaciones de rendimiento importantes en el grupo.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación que presentamos tiene como objetivo analizar la aplicación de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) puesto en práctica en el curso académico 2022/2023 en la asignatura Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos (DPPE) del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid).

El sistema de evaluación está en sintonía con la metodología que vertebra la asignatura, el Aprendizaje Inverso. El Aprendizaje Inverso es un modelo pedagógico en el que cambian los roles tradicionales de profesores y alumnos y en el que la instrucción directa se realiza fuera del horario presencial. Esta forma de

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), Segovia, España.

trabajo facilita la adquisición de conocimiento individual fuera del aula y permite que el tiempo de clase presencial esté enfocado a la producción de conocimiento mediante la interacción personal y la evaluación formativa (Prieto, 2018). Entre las fortalezas que se destacan de esta forma de trabajo se encuentran el aumento de la motivación del alumnado por los contenidos de la materia, la mejora en la autorregulación de su aprendizaje y la posibilidad que ofrece para poner en práctica de actividades de evaluación formativa y reflexión metacognitiva, así como de favorecer la correcta gestión de feedback por parte del docente.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

La experiencia se desarrolla en el Grado de Educación Infantil de la Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid). Concretamente, ponemos en práctica nuestra propuesta en la asignatura Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos (DPPE), una materia que se encuentra en el módulo de formación básica del Título, es de carácter cuatrimestral y se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado. La asignatura tiene una carga de 6 créditos ECTS, de los cuales 2,4 créditos son presenciales (60 horas) y 3,6 créditos son de carácter no presencial (90 horas).

Entre los objetivos más importantes a conseguir en la asignatura se destacan:

- 1- Motivar la construcción personal, argumentada y crítica, del concepto de Educación y establecer los rasgos diferenciadores de los distintos tipos de educación, así como las funciones docentes.
- 2- Distinguir y valorar críticamente los principios que sustentan las principales teorías educativas de la educación moderna y contemporánea.
- 3- Explicar qué son y qué valor educativo tienen los valores, las actitudes y los hábitos, así como ensayar la aplicación de estrategias didácticas dirigidas a la modificación o al fomento de valores, actitudes y hábitos.
- 4- Conocer el valor educativo del juego e iniciarse en las aplicaciones del mismo, así como en la utilización de estrategias para su desarrollo.
- 5- Reflexionar sobre el valor del aprendizaje cooperativo e iniciarse en la utilización de estrategias para su desarrollo.

La metodología utilizada para desarrollar el programa de la asignatura es el Aprendizaje inverso. Optamos por esta forma de enseñanza/ aprendizaje porque nos permite que el alumnado adopte un rol activo en el aula, desarrolle su autonomía y ejercite hábitos de lectura y estudio reflexivos. Nuestro interés es que las clases presenciales sean utilizadas para producir un conocimiento colectivo a través del debate, la interacción personal y la evaluación formativa. Prieto (2018) afirma que esta forma de aprender reduce la transmisión de información en el espacio del aula, permitiendo reservar el tiempo de clase para aquellas actividades que realmente requieren la presencia simultánea del alumno y del docente en el aula: trabajo en



equipo supervisado, discusión de casos, debates colectivos, proyectos tutorizados y evaluación formativa supervisada.

Las actividades que se plantean dentro de esta propuesta metodológica, para la consecución de los objetivos previstos en esta asignatura y la adquisición de las competencias generales y específicas del título son las siguientes:

### **Clases teóricas**

Este tipo de actividades están orientadas a la presentación en el aula de contenidos de manera expositiva sobre conceptos básicos de la asignatura. En nuestra programación, dichas actividades ocupan un espacio reducido del horario presencial destinado a la materia. Estas clases teóricas son en su mayoría construidas grupalmente a través de la lectura y reflexión de textos seleccionados por la docente. Al finalizar cada bloque, ofrecemos un cuestionario que permite recordar qué es lo importante de cada tema tratado en el aula, repasar la información y profundizar sobre lo aprendido.

### **Actividades prácticas en el aula**

La asignatura está programada con un total de veintiuna actividades prácticas distribuidas entre los cinco bloques de contenido que se abordan en la materia. Todas ellas implican tareas en grupo con diseño cooperativo (Johnson, et al., 1999). Para ello, optamos por la programación de actividades de la siguiente tipología:

- Discusiones plenarias o en equipo.
- Think, pair, share. Piensa, discute en pareja y comparte con el grupo.
- Trabajo en equipo. Resolución de problemas, desarrollo de proyectos, presentaciones de las conclusiones de los equipos.
- Actividades de cierre, síntesis final y reflexión sobre lo aprendido.

Siguiendo a Fink (2003) hemos tenido en cuenta para la construcción de las actividades de aprendizaje activo tres elementos clave: a) que permitan al estudiante acceder a la información y las ideas básicas de la materia; b) que esas ideas iniciales puedan aplicarse o transferirse; y c) que permitan reflexionar y dialogar sobre lo que se está aprendiendo. El autor indica que la combinación de estos elementos es primordial para promover un aprendizaje significativo, no solo que permita al alumno aprender de la experiencia, sino reflexionar sobre la misma.

### **Trabajo autónomo del alumnado**

En nuestra programación, el trabajo autónomo del estudiantado contempla diferentes actividades, la mayoría programadas para el horario no presencial de la asignatura. Entre ellas se encuentran:

- Lectura de textos y documentos teóricos previos a las clases presenciales.
- Elaboración de actividades individuales (entrevistas, comentarios, cuestionarios).

- Reflexiones escritas sobre temáticas trabajadas en las clases presenciales y justificación teórica de los razonamientos y las opiniones individuales.
- Toma de decisiones individuales sobre diversos aspectos de programación didáctica.
- Tareas de autorregulación, autoevaluación y coevaluación.

### **Trabajo de campo**

Consiste en el diseño de un Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT) dirigido a uno de los ámbitos objeto de estudio de la asignatura, que en nuestro caso son los valores cívicos. El PAT es un método de aprendizaje activo, orientado a solucionar problemas de la práctica educativa a través de la simulación de situaciones reales (Meyer, 2002); que permite al alumnado aprender de forma autónoma y desplegar su capacidad crítica (López-Pastor, 2008; Barba et al., 2012). La experiencia implica varias fases: 1) Programación; 2) Puesta en práctica en un centro educativo; 3) Defensa oral en el aula y revisión de aciertos y limitaciones de la programación y su puesta en práctica; y 4) Evaluación y coevaluación.

### **Tutorías**

Permiten realizar un seguimiento del trabajo del alumnado, tanto de forma autónoma como grupal. En ellas se informa al estudiante sobre sus progresos, se orienta su aprendizaje, se le asesora sobre posibles dudas y se intercambian puntos de vista entre docente y alumnado. Estos espacios también se reservan para clarificar cualquier aspecto relacionado con el PAT. Para las personas que por causa justificada no asisten regularmente a clase, las tutorías son de obligado seguimiento para favorecer el desarrollo de la asignatura en la vía de evaluación no presencial.

Las clases presenciales se organizan semanalmente en dos sesiones de dos horas cada una. Se alternan así los créditos teóricos y los créditos prácticos, tal y como se contempla en el EEES. Actualmente, tanto las sesiones teóricas como las sesiones prácticas se desarrollan con todo el grupo de estudiantes, pues el número de personas matriculadas no es suficiente para que se produzcan desdobles.

En el curso académico 2022/2023 el número de estudiantes matriculados asciende a 22. Se trata de un grupo reducido que ha optado en su mayoría por la vía de evaluación continua y formativa.

## **3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA**

En la asignatura Dimensión Pedagógica y Procesos Educativos (DPPE) la evaluación se lleva a cabo de forma sistemática y periódica. Optamos por el modelo de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) porque consideramos que la evaluación tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un clima democrático y participativo, favoreciendo la autonomía del alumnado, su autorregulación y el desarrollo de la capacidad de análisis crítico

(López-Pastor-Pérez Pueyo, 2017). Esta forma de evaluación presenta un importante potencial para la mejora del alumnado, del profesorado y de los procesos de enseñanza-aprendizaje que comparten (Dochy, et al., 2002; Brown y Glasner, 2003; López-Pastor, 2008); y resulta ser el modelo más coherente con el sistema de créditos ECTS y el más aceptado internacionalmente en Educación Superior, por las ventajas que conlleva en los procesos de aprendizaje del alumnado y el desarrollo de sus competencias (López-Pastor-Pérez Pueyo, 2017).

### 3.1. Sistema de evaluación

Este modelo de evaluación se lleva a cabo desde el comienzo de la asignatura. El primer día de curso explicamos al alumnado cuáles son las actividades de evaluación y los instrumentos que serán utilizados para dar el paso a la calificación. Para que el alumnado sea conocedor de lo que implica cada una de estas actividades de evaluación, solemos recurrir a documentos elaborados por estudiantes de otros cursos y también a sus opiniones sobre la carga de trabajo que suponen.

Una vez comentadas estas cuestiones pasamos a determinar de forma democrática y consensuada el porcentaje de calificación de cada actividad y los criterios que serán tenidos en cuenta para evaluarla, ofreciendo a los estudiantes unos porcentajes orientativos que puedan servir de referencia (Tabla 1). Además, docente y estudiantes planifican las fechas de entrega de cada actividad para organizar los tiempos y trabajar la autorregulación.

Actividad de aprendizaje	Actividad de evaluación	Instrumento	Porcentaje de calificación
Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT)	Dossier del PAT (incluye informe de expertas, programación didáctica, observaciones de la puesta en práctica, documentos utilizados para la exposición y cuestionarios individuales y grupales)	Escala graduada Cuestionario de autoevaluación Ficha de coevaluación	25%
Diario reflexivo	Diario de clase (recoge toda la programación de actividades, así como las reflexiones argumentadas sobre la práctica. Además, recopila aquellos contenidos que el estudiante considere oportunos para mejorar su aprendizaje (resúmenes, líneas de tiempo, mapas conceptuales, síntesis de lecturas...)	Ficha de seguimiento grupal Rúbrica de puntuación Lista de control para el cuestionario	60%
Prueba escrita final	Examen	Rúbrica de puntuación Escala verbal	15%

**Tabla 1.** Actividades de evaluación y calificación DPPE

Una vez consensuado el sistema de evaluación, el alumnado tiene la opción de elegir entre tres vías de trabajo, evaluación y calificación:

- a) Continua. Para esta vía se requiere tener un 90% de participación en las clases de la asignatura. Además, se deben entregar todas las actividades de evaluación en tiempo y forma y obtener una puntuación de cinco puntos en cada una de ellas, en una escala de diez puntos. La elección de esta vía implica la posibilidad de recibir feedback a lo largo del cuatrimestre y modificar cada actividad hasta en dos ocasiones, dentro de los plazos marcados. Asimismo, el alumnado deberá realizar una prueba final, en la que dispondrá de cualquier material de consulta que estime oportuno. La calificación de esta prueba deberá superar los cinco puntos en una escala de diez puntos.
- b) Mixta. Está destinada a aquellas personas que por causa justificada no puedan asistir diariamente a clase. Para poder aprobar esta vía se requiere presentar todas las actividades de evaluación en tiempo y forma y obtener una puntuación mínima de cinco puntos en cada una de ellas, en una escala de diez puntos. La docente ofrece feedback cuando se realizan las entregas y el alumnado puede realizar una modificación de cada actividad antes de la entrega final. En esta vía el estudiantado también debe realizar una prueba final, para la que dispondrá de cualquier material de consulta que considere oportuno. La calificación de esa prueba deberá superar los cinco puntos en una escala de diez puntos.
- c) Final. El alumno no participa en la asignatura y pierde el derecho a evaluación continua y formativa. Para aprobar la materia debe obtener una calificación superior a cinco puntos en una escala de diez puntos en la prueba final, para la que no dispone de ningún material de consulta. Esta vía final se ofrece al alumnado que por circunstancias personales no puede optar por las otras dos vías de trabajo y evaluación, siendo igualmente asistido a lo largo del curso a través de la tutoría, con el fin de que pueda seguir convenientemente la asignatura y conseguir los aprendizajes programados.

### 3.2. Instrumentos de evaluación

Para la evaluación de las distintas actividades de aprendizaje propuestas se utilizan diferentes instrumentos. Pasamos a exponer cada uno de ellos, a través de las actividades de aprendizaje detalladas en la Tabla 1.

#### ***Proyecto de Aprendizaje Tutorado***

En el PAT se hacen uso de tres instrumentos de evaluación: el cuestionario de autoevaluación del estudiante, la rúbrica de coevaluación y la escala graduada de puntuación.

El *cuestionario de autoevaluación* es realizado de forma individual por cada miembro del grupo. El objetivo de este instrumento es que el estudiante reflexione

sobre el grado de implicación que ha tenido en el proyecto (P) y los aprendizajes que ha adquirido dentro del grupo (G). Asimismo, con este instrumento pretendemos que el alumnado sea crítico con el trabajo realizado y se proponga un plan de acción posterior, tras la valoración de aquellos aspectos que no han sido suficientemente adquiridos. Este cuestionario de autoevaluación tiene un peso de un 25% sobre la calificación final del Proyecto de Aprendizaje Tutorado y constituye una de las actividades primordiales para el conocimiento de la percepción del aprendizaje por parte del propio estudiante (Anexo 1).

Otro instrumento de valor para la evaluación del PAT es la rúbrica de coevaluación (Anexo 1). Este instrumento se completa en consenso por parte de todos los miembros del grupo en la sesión dedicada a la exposición de proyectos. En dicha sesión, cada grupo expone su propuesta y realiza una valoración de los aciertos y errores detectados en la misma tras su puesta en práctica. El resto de los grupos evalúa dicha propuesta (V), a través de diferentes grados (A-B-C-D), la califica (C) y ofrece comentarios de mejora. La ficha de coevaluación que utilizamos para esta tarea contempla, entre otros, los recursos comunicativos utilizados, la viabilidad de la propuesta y la creatividad de la misma.

La coevaluación de los grupos tiene un porcentaje de un 25% de la calificación final del PAT. Desde el comienzo del proyecto, en las distintas sesiones de trabajo que realizamos, tratamos de concienciar a nuestros estudiantes sobre la importancia de ir recogiendo evidencias que nos ayuden a ofrecer una calificación ajustada en la ficha de coevaluación. Con ello pretendemos que sean conocedores de las dificultades que entraña el salto de la evaluación a la calificación y también de sus repercusiones.

Finalmente, hacemos uso de la escala graduada del PAT tras la entrega final del proyecto (Anexo 1). La calificación final del proyecto por parte de la docente tiene un porcentaje de un 50% sobre el total de la calificación. Tras completar la escala, comentamos con cada grupo las razones que nos llevan a esa calificación y les ofrecemos comentarios sobre los aciertos y errores detectados a lo largo del proceso, tarea que también hacemos a lo largo del cuatrimestre, con el fin de que puedan reorientar su trabajo y aprendizaje.

### ***Diario reflexivo***

El diario constituye un elemento esencial para el aprendizaje en la asignatura DPPE. Este instrumento tiene un porcentaje destacado en la calificación final del estudiante. Las actividades que se contemplan en este diario son variadas y hacemos uso de tres instrumentos esenciales para su evaluación (Anexo 2). Para las actividades que realizamos en clase, tomamos en cuenta los criterios específicos de cada actividad y la rúbrica del diario. Asimismo, utilizamos fichas de seguimiento grupal en los debates, con el fin de recoger las aportaciones que se van realizando en cada sesión. Por último, tomamos en cuenta para la evaluación de este diario los cuestionarios de autoevaluación que se realizan al finalizar cada bloque temático, que se revisan con una lista de control.

La calificación final del diario es comentada personalmente con cada estudiante en una entrevista personal, el mismo día de la revisión de la prueba escrita. El alumnado es conocedor de la rúbrica de evaluación del diario desde el primer día de clase, para que pueda orientar sus acciones.

### ***Prueba final***

La prueba final de la asignatura consiste en un examen de cinco preguntas abiertas que responden a la forma de trabajo llevada a cabo en la asignatura. Para el alumnado que opta por las vías de evaluación continua y mixta, se permite el uso de cualquier material para la elaboración de esta prueba, considerada como una actividad más de la programación presencial de la asignatura. El alumnado que elige la vía no presencial debe estudiar el contenido de la asignatura y realizar un examen final.

Para la corrección de la prueba se utiliza una rúbrica de puntuación que se adapta al examen propuesto cada curso y que es conocida por el estudiante antes de comenzar la prueba.

### **3.3. ¿Cómo se da el salto a la calificación del alumnado en la asignatura?**

Nuestro sistema universitario nos exige al final del proceso formativo calificar al alumnado. Para realizar el salto de la evaluación a la calificación seguimos los siguientes pasos: (a) planificar criterios claros sobre la evaluación de cada actividad de aprendizaje planteada y asignar porcentajes; (b) hacer esos criterios y porcentajes públicos y consensuarlos con los estudiantes al comienzo del proceso, haciendo que el sistema sea transparente y democrático; (c) ir acumulando datos sobre todos los productos generados por el alumnado y valorando los cambios que se van produciendo en el aprendizaje a lo largo del periodo; y, (d) recopilar y analizar esas evidencias al finalizar el periodo y realizar un juicio cualitativo y cuantitativo final para asignar la calificación con la escala utilizada en cada etapa educativa (Sonlleva et al., 2022).

La calificación final de la asignatura se calcula a partir de los porcentajes asignados a cada actividad de aprendizaje, consensuados democráticamente con el alumnado al comienzo del curso. Todas las evidencias se entregan por la plataforma de la asignatura al finalizar el proceso de aprendizaje y con ellas se da el salto a la calificación, de acuerdo con los instrumentos y criterios utilizados.

Las personas que siguen la vía continua y la mixta van conociendo a lo largo del proceso una orientación de su proceso de aprendizaje, que reciben en cada una de las entregas que realizan. Además, ofrecemos feedback en cualquier situación de aprendizaje, tanto de forma individual como grupal, tratando de que el alumnado conozca en todo momento del proceso qué hace bien, qué necesita mejorar, lo que ha aprendido y lo que aún le falta por aprender.

También implicamos al alumnado en procesos de evaluación compartida durante las exposiciones de clase y fomentamos la autoevaluación al finalizar el periodo, con el fin de asegurar un proceso de calificación justo, democrático y compartido.

### 3.4. Criterios de calificación

Los criterios de calificación que se utilizan para la convocatoria ordinaria en la asignatura son los siguientes:

- Calidad de las aportaciones realizadas en el diario y nivel de reflexión, grado de consecución de las tareas programadas en este instrumento y uso de material bibliográfico de referencia de cada bloque.
- Implicación, participación y puesta en práctica del Proyecto de Aprendizaje Tutorado.
- Adecuación de las respuestas del examen a los contenidos de la asignatura.

Para la convocatoria extraordinaria, aquellos estudiantes que han seguido la vía de evaluación continua o mixta serán calificados con los mismos criterios que en la convocatoria ordinaria, si así lo desean, con el fin de seguir teniendo en cuenta el trabajo realizado en los meses previos a la prueba. Para el resto del alumnado, en esta convocatoria extraordinaria se llevará a cabo un examen sobre los contenidos abordados en los bloques de la asignatura.

En todas las pruebas de evaluación se tendrá en cuenta la corrección en la expresión escrita y, en concreto, la ortografía, de tal manera que la incorrección en estos aspectos podrá suponer la no superación de la asignatura. También se considerará la participación en las actividades de la asignatura y el grado de implicación del estudiante con la materia.

## 4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tras la puesta en práctica del sistema de evaluación, los resultados del rendimiento académico del alumnado en las distintas vías de evaluación pueden resumirse en la tabla que presentamos a continuación:

Vías	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/ Vías
Continua	0	0	40	55	5	0	90,1%
Mixta	0	0	5	0	0	0	9,9%
Final	0	0	0	0	0	0	0%
<b>Totales por calificación</b>	0	0	<b>45%</b>	<b>55%</b>	<b>5%</b>	<b>0%</b>	<b>100%</b>

**Tabla 2.** Resultados de rendimiento académico en las distintas vías de evaluación (en porcentajes)

Un 77% del alumnado superó la asignatura en la primera convocatoria. Todos ellos eran estudiantes que optaron por la vía de evaluación continua y la media de sus calificaciones se encuentran entre los seis y los siete puntos. Aquellas personas que optaron por la vía de evaluación mixta tuvieron peores calificaciones en la primera convocatoria de exámenes y no llegaron a los 6 puntos en la segunda convocatoria.

En cuanto al rendimiento académico según las distintas vías de evaluación ofrecidas, se observa cómo las y los estudiantes que siguieron la vía de evaluación continua alcanzaron unas calificaciones superiores que los que optaron por la vía mixta. Un 55% del alumnado que eligió la vía continua obtuvo calificaciones que se encuentran entre los siete y los ocho puntos y un 5% llegó a la calificación de sobresaliente. En la vía de evaluación mixta ninguno de los estudiantes superó el aprobado.

De los datos anteriormente mostrados también es importante destacar el alto porcentaje de estudiantes que se encuentra dentro de la franja del aprobado. A través del análisis de su rendimiento a lo largo del cuatrimestre se hacen constar algunos de los problemas que han presentado a la hora de llevar al día los trabajos en la asignatura, realizar las entregas y comprometerse con las tareas requeridas para el buen desarrollo de la asignatura. Con este grupo de estudiantes se tuvo que poner en marcha un sistema de trabajo individualizado para conseguir que logaran los objetivos planteados.

Avanzando en los resultados, conviene también hacer una reflexión sobre la carga de trabajo que ha supuesto el sistema de evaluación para el alumnado y para el profesorado. Respecto al estudiantado, de acuerdo con los cuestionarios entregados al terminar cada bloque, la media de horas de preparación de la asignatura ha sido la siguiente:

Tiempo de trabajo que ha supuesto	Meses					Totales
	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	5º mes	
Diario de aprendizaje	15	20	15	15	15	80
Proyecto de Aprendizaje Tutorado	4	8	8	8	8	36
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupales y en tutoría)	2	2	2	2	2	10
Preparar el examen y revisar diario	0	0	5	7	12	24
<b>Subtotales por meses</b>	<b>21</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>32</b>	<b>37</b>	<b>150</b>

**Tabla 3.** Carga de trabajo para el alumnado (valores de media aproximada del grupo)

Como puede observarse, el diario de aprendizaje ha sido la actividad más costosa para el alumnado, por el número de horas invertidas en la construcción de este instrumento principal de aprendizaje. El tiempo de trabajo que dedican en cada bloque a esta actividad es bastante regular, a pesar de que la carga de trabajo en el



segundo bloque de la asignatura es mayor, por el número de actividades programadas.

Asimismo, se puede apreciar cómo en los últimos bloques de la asignatura, la carga de trabajo del alumnado va en aumento, principalmente porque el alumnado empieza a dedicar horas para la preparación de la prueba escrita y la revisión del diario para la entrega final.

En cualquier caso, la carga de trabajo no es percibida de la misma forma por parte de todo el alumnado. En la siguiente tabla presentamos la relación estimada entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado, de acuerdo con las calificaciones obtenidas en la asignatura.

Carga media de trabajo autónomo para el alumnado	Carga del alumno-a que menos y que más ha hecho en el grupo (en horas)	Medias de carga de trabajo (horas) en función de la calificación del alumnado				
		Suspenso	Suficiente	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor
	El que menos: -	-	60	90	120	-
	El que más: -	-	75	100	150	-

**Tabla 4.** Relación entre la carga de trabajo y la calificación del alumnado

Por último, presentamos una estimación de la carga de trabajo que ha supuesto la puesta en práctica de la asignatura para la docente (Tabla 4). La carga de trabajo de los meses previos a la asignatura fue alta, pues tuvimos que modificar la estructura de la asignatura para trabajar con la metodología de Aprendizaje Inverso al comienzo del cuatrimestre. Este trabajo previo fue clave para que durante el curso, la preparación de las clases no nos llevara mucho tiempo y pudiéramos dedicarnos en mayor medida a la corrección de documentos y a orientar al alumnado.

Asignaturas de un único cuatrimestre						
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC= preparación de clases	60	10	10	10	10	100
CD = corrección de documentos	-	20	25	25	25	95
MW = mantenimiento de web + e-mail con el alumnado	20	20	20	20	20	100
<b>Totales</b>	<b>80</b>	<b>50</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>295</b>

**Tabla 5.** Carga de trabajo para el profesorado en el total de la asignatura (en horas mensuales)

La carga de trabajo se fue manteniendo a lo largo del cuatrimestre, a pesar de que el número de horas fue en aumento a partir del segundo mes. Los procesos de autorregulación fueron esenciales en este sentido (Sonlleva et al., 2022).

Los datos anteriormente referidos y aquellos que hemos ido registrando a lo largo de la asignatura nos permiten analizar las fortalezas y debilidades del sistema de evaluación propuesto.

#### 4.1. Fortalezas del sistema de evaluación

En los cuestionarios de evaluación realizados al finalizar la asignatura, el alumnado puntuó la materia con una valoración general de 4,7 puntos en una escala de cinco puntos. Esta puntuación viene determinada por varias fortalezas que se identifican en el análisis de las respuestas que ofrece el estudiantado. Entre ellas se presenta la evaluación. En primer lugar, se destaca como valor de la misma la puesta en marcha de procesos de negociación dialogada sobre los porcentajes de calificación de la asignatura, las fechas de entrega de los trabajos y la participación del alumnado en la puesta en marcha del sistema de evaluación.

*Me sorprendió que la profesora nos dejara cambiar los porcentajes de evaluación de las actividades el primer día de clase y que nos explicara en qué consistía cada una de esas actividades, poniéndonos ejemplos para que tomáramos nuestras propias decisiones (alumna 17).*

Asimismo, para el alumnado también parece ser importante conocer los criterios de evaluación que se utilizan para revisar cada una de las actividades de aprendizaje y tener orientaciones a lo largo del cuatrimestre de su proceso de aprendizaje.

*Para mí ha sido fundamental que me diga la profesora dónde están mis errores y poder cambiar lo que hacía mal (alumna 8).*

Igualmente, se aprecia de forma positiva la retroalimentación recibida por parte de la docente, tanto a lo largo de las sesiones presenciales como a través del *feedback* ofrecido en la plataforma de la asignatura, tras la revisión de las entregas. Sabemos que esta retroalimentación es importante, pues ayuda a mejorar los logros educativos y favorece la autorregulación del estudiante (Brooks et al., 2019). El lenguaje utilizado por la docente en los mensajes escritos sorprende a varios estudiantes y así lo reflejan en los comentarios ofrecidos en la evaluación final de la asignatura.

*(...) estaba acostumbrada a que me dieran la nota, no a que me dijeran comentarios positivos de mi trabajo. Valoro mucho la comunicación que ha tenido la profesora con nosotros y la sensibilidad que ha tenido a la hora de decirnos aquellas cosas que teníamos que mejorar. Me ha gustado el trato y me he sentido bien (alumna 20).*

El uso de diferentes instrumentos para llevar a cabo esta evaluación también parece ser un aspecto bien considerado por parte del alumnado. Realizan esta afirmación, sobre todo, refiriéndose al Proyecto de Aprendizaje Tutorado.

*El que haya en el PAT una evaluación individual además de la colectiva me parece muy acertado* (alumna 3).

Al recordar esta experiencia del PAT también afirman que les resulta útil llevar a cabo procesos de autoevaluación y coevaluación. Entre los beneficios de este tipo de prácticas el alumnado destaca el estímulo de la autonomía, la mejora de la autorregulación y la asunción de responsabilidades que hasta el momento no habían tenido que asumir.

*La evaluación no es fácil y menos poner una nota. De esto me he dado cuenta cuando hemos tenido que evaluar a los otros grupos en clase. Como hablamos en clase, la tarea de evaluar es importante en nuestra profesión y necesitamos saber hacerla* (alumna 12).

El estudiantado señala en los cuestionarios de evaluación finales de la asignatura que el modelo de evaluación utilizado es considerado justo. Basan sus apreciaciones en que esta evaluación se ajusta a la tarea propuesta, es individualizada y sensible al aprendizaje.

*Me parece que la evaluación es justa, ya que en ella se puede ver si de verdad hemos aprendido o no* (alumna 9).

Además de las apreciaciones realizadas por las y los estudiantes, en el diario de la profesora se recogen otras ventajas del sistema de evaluación propuesto. Entre ellas se aprecian: la construcción de instrumentos de evaluación para cada una de las actividades de aprendizaje, la posibilidad que nos ofrece para compartir el proceso de evaluación con el alumnado y el valor que tiene para mejorar la comunicación con las y los estudiantes.

Del mismo modo es importante hablar de cómo mejora este sistema de evaluación nuestro propio aprendizaje como docentes. Tener información del alumnado sobre nuestra práctica y sobre lo que programamos nos ayuda a mejorar nuestras acciones formativas y a corregir aquellos aspectos que precisen de una mejora.

#### **4.2. Debilidades del sistema de evaluación**

En la puesta en práctica del sistema de evaluación se han identificado dos debilidades, tanto por parte del alumnado como de la docente.

En primer lugar, hablamos de la carga de trabajo. A pesar de haber revisado de forma pormenorizada la carga de trabajo del estudiante en el horario presencial y en el no presencial y haberla repartido de acuerdo con el número de créditos ECTS, el alumnado considera que la carga de trabajo es alta. La lectura y el estudio previo a las clases y el trabajo adicional a las sesiones presenciales, principalmente surgido por la retroalimentación, les supone mucho esfuerzo.

*El trabajo del diario se me ha hecho denso. No estoy acostumbrada a aprender de esta forma y he necesitado mucho tiempo para regular mi aprendizaje. Por la falta de compromiso de las primeras semanas y por no llevar el temario al día, a finales de octubre me sentí agobiada (alumna 19).*

Es importante señalar que la carga de trabajo que los estudiantes perciben con el aprendizaje inverso es superior a la real y esta sobreestimada por el trabajo no presencial, al que el alumnado no suele estar acostumbrado (Kyndt, et al., 2014) Más allá del cómputo de horas, hay aspectos que es necesario tener en cuenta para estimar la carga horaria y que es difícil operativizar, como son la motivación del alumnado por la tarea o la dificultad que presentan para trabajar en equipo (Otero et al., 2020).

El trabajo de autorregulación llevado a cabo a través de la retroalimentación, el establecimiento de un cronograma de trabajo, con algunos de los estudiantes que presentaban más problemas, los cuestionarios de autoevaluación y la comprensión sobre los problemas en su regulación, en el horario de tutorías, ayudó a muchos estudiantes no solo a superar con éxito la asignatura y a comprender los contenidos, sino a responsabilizarse de su aprendizaje.

*El nivel de trabajo en la asignatura es alto y al principio me costaba mucho. Luego me puse las pilas, hablé con la tutora y me ayudó a darme cuenta de mis errores. Trabajamos la comprensión lectora y empezamos a hacer pequeños esquemas que me ayudaron mucho a comprender el temario (alumno 2).*

Esta carga de trabajo ha sido analizada frecuentemente con las y los estudiantes y hemos tratado de reducir la sensación de fatiga realizando algunos ajustes, como: la ampliación de las fechas de las entregas; la reunión con el alumnado en tutorías individuales, con el fin de que fueran conscientes de los errores que estaban cometiendo y pudieran modificar su forma de aprender; o la eliminación de algunas actividades del programa.

La carga de trabajo también se ha presentado como una exigencia para la docente, tanto por el método de trabajo empleado como por el tiempo dedicado a los procesos de evaluación formativa. A pesar de ello, llevamos varios años trabajando en estas dos cuestiones y hemos aprendido a regular mejor la gestión del tiempo elaborando sistemas de evaluación más flexibles, programando las fechas de las entregas, trabajando la retroalimentación colectiva o creando instrumentos específicos para la evaluación de cada actividad de aprendizaje.

La segunda debilidad tiene que ver con la prueba escrita, que se realiza en el periodo de exámenes. El alumnado presenta altos niveles de ansiedad y un miedo irracional a esta prueba, que es una de las que menos porcentaje tienen en la calificación final de la asignatura (20%). A pesar de permitir el uso de todos los materiales que el alumnado estime convenientes para la realización de esta prueba y de motivarles para que rompan con ese estado emocional que les generan los exámenes, parece que esta actividad no es efectiva para potenciar el aprendizaje.

Las calificaciones finales de esta prueba en el presente curso académico, no han superado los 6,5 puntos. Además, un 18% del alumnado no llegó a superar la puntuación mínima requerida en esta actividad, habiendo superado la calificación mínima en todos los casos, en las otras dos actividades de aprendizaje de la asignatura y participando regularmente en las dinámicas del aula. Algunos comentarios al respecto sobre este hecho los mencionan los propios estudiantes afectados:

*En el examen me vi desbordada. A pesar de que la profesora nos dejó más tiempo para su realización, no supe gestionarlo bien. La primera media hora me quedó en blanco y luego me costó mucho concentrarme para reflexionar sobre algunos temas (alumna 15).*

El trabajo de tutorización que realizamos este año entre la primera y la segunda convocatoria de exámenes ayudó a las y los estudiantes a superar con éxito esta prueba. También fue clave la sesión que dedicamos el día de la revisión de exámenes a debatir sobre aquellos errores advertidos en las pruebas realizadas.

### **4.3. Propuestas de mejora**

Ante las debilidades expuestas con anterioridad consideramos las siguientes propuestas de mejora:

En relación a la carga del trabajo del alumnado, con el fin de reducir su sensación de fatiga una buena opción es disminuir el número de lecturas que tenemos programadas en cada bloque y presentar parte de los contenidos esenciales en otros formatos diferentes al escrito. Además, nos planteamos para el próximo curso revisar quincenalmente el trabajo escrito del alumnado (actualmente lo hacemos mensualmente), con el fin de ir corrigiendo aquellos aspectos en los que presenten problemas. Asimismo, consideramos que sería oportuno establecer planes de trabajo con el alumnado con el fin de que puedan alcanzar los objetivos de la asignatura de forma más autónoma.

En cuanto a la prueba escrita nos planteamos modificar la forma en la que se lleva a cabo esta actividad con el objetivo de que tenga un impacto real en el aprendizaje del alumnado. También consideramos que quizá podría ser una buena idea reducir el porcentaje de calificación de esta actividad y complementarla con una actividad de Aprendizaje-Servicio desde la que se pudiera poner en práctica algunos conocimientos trabajados en el aula.

## **5. CONCLUSIONES**

La propuesta de EFyC analizada nos ha permitido constatar el valor que tiene la evaluación en la formación inicial del profesorado (López-Pastor, 2009). Esta forma de aprendizaje no solo favorece la implicación de los estudiantes en su

formación, sino la posibilidad de promover la conciencia sobre su aprendizaje, redundando a la vez en su saber docente.

Respecto al rendimiento académico del alumnado, se percibe que aquellos estudiantes que optan por la vía de evaluación continua obtienen tasas de éxito altas en la primera convocatoria. Podemos concluir afirmando que hay grandes diferencias entre las vías de aprendizaje y evaluación, siendo la vía continua la que mejores resultados obtiene. Sin embargo, se aprecian importantes diferencias de rendimiento dentro del grupo.

En relación al sistema de evaluación, se constata que su puesta en práctica ha resultado motivadora para el alumnado y de gran valor para su aprendizaje. En líneas generales —y en sintonía con la metodología de Aprendizaje Inverso—, la evaluación ha supuesto una experiencia de aprendizaje para el alumnado, mejorando su motivación y participación en la asignatura.

### BIBLIOGRAFÍA

- Barba Martín, J.J., Martínez Scott, S., & Torrego Egido, L. (2012). El proyecto de aprendizaje tutorado cooperativo: una experiencia en el grado de maestra de Educación Infantil. *Revista de Docencia Universitaria*, 10 (1), 123-144.
- Brooks, C., Carroll, A., Gilles, R.M., & Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 44 (4), 14-32.
- Brown, S. & Glasner, A. (2003) *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Narcea (Colección universitaria).
- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002) Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de Evaluación. *Boletín de la RED-U*, 2(2) 13-30.
- Fink, L.D. (2003). *Creating significant learning experiences. An integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Kyndt, E., Berghmans, I., Dochy, F., & Bulckens, L. (2014). “Time is not enough.” Workload in higher education: A student perspective. *Higher Education Research and Development*, 33(4), 684-698. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.863839>
- López Pastor, V. M. (2008). Implementing a formative and shared assessment system in higher education teaching. *European Journal of Teaching Education*, 31(3), 293- 311.
- López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.
- López Pastor, V.M., & Pérez Pueyo, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

- Meyer, V. (2002). *Project oriented learning (POL) as a communication tool of environmental sciences in the community of Sohanguve. A case study*. Paper presented at the International Conference on Sustainability of Water Resources, Murdoch University, Western Australia.
- Otero Saborido, F.M., Palomino- Devia, C., Bernal García, A., & Gálvez González, J. (2020). Flipped learning y evaluación formativa: carga de trabajo del estudiante en la enseñanza universitaria. *Aloma*, 38 (2), 33-40.
- Prieto Martín, A. (2018). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Narcea.
- Sonlleve Velasco, M., Pascual Arias, C., & López Pastor, V.M. (2022). Reflexiones finales del Seminario de Formación permanente del Profesorado sobre Evaluación Formativa y Compartida. En C. Pascual Arias, V.M. López Pastor & M. Sonlleve Velasco (Coords.) *Buenas prácticas de Evaluación Formativa y Compartida en todas las etapas educativas* (pp. 223- 233). Miño y Dávila.

## Anexo 1. Instrumentos de evaluación del PAT

Título del proyecto:	Nombre y apellidos:					
Aspectos a valorar	Puntuación					
1. Aprendizaje obtenido	G	1	2	3	4	5
	P	1	2	3	4	5
2. Organización del grupo y aportación personal	G	1	2	3	4	5
	P	1	2	3	4	5
3. Puesta en práctica	G	1	2	3	4	5
	P	1	2	3	4	5
4. Exposición	G	1	2	3	4	5
	P	1	2	3	4	5
5. Presentación del documento final	G	1	2	3	4	5
	P	1	2	3	4	5
6. ¿Cuántas horas has dedicado al trabajo en grupo?						
7. ¿Cómo valoras tu nivel de implicación con el trabajo realizado?						
8. ¿Qué aspectos positivos destacas de esta experiencia formativa?						
9. Después de la realización de este proyecto, ¿qué conocimientos/contenidos/aprendizajes crees que deberías reforzar?						
10. ¿Qué te ha aportado este trabajo a tu formación inicial?						
11. Tras la reflexión realizada, ¿qué calificación crees que mereces en una escala de 1 a 10? ¿Cuáles son las razones que te llevan a considerar esa puntuación?						

### Anexo I. Tabla I. Cuestionario de autoevaluación del PAT

Grupo evaluador:		Grupo evaluado:				
Aspectos a valorar	Grados de valoración					
	A – Excelente	B - Notable	C - Aceptable	D - Inaceptable	V C	
Organización de la exposición (10%)	Las ideas se exponen ordenadamente. Se muestra capacidad de síntesis. Pueden distinguirse partes diferenciadas (introducción, desarrollo, conclusiones... ). Se hace uso de material de apoyo. Se respetan los tiempos de exposición marcados.	Las ideas se exponen ordenadamente. Se muestra capacidad de síntesis. Se distinguen partes diferenciadas. Se respetan, a grandes rasgos, los tiempos marcados.	Se presentan las ideas principales sin materiales de apoyo. Se distinguen partes diferenciadas. No se respetan los tiempos de exposición marcados.	No hay orden en la exposición de las ideas. No hay selección de aspectos de mayor relevancia. La exposición es uniforme, no diferencia o mezcla diferentes partes		
Eficacia comunicativa (20%)	Se presenta la información con un discurso fluido, ágil, con tono adecuado de voz y con un ritmo apropiado. La postura, los gestos, las miradas subrayan lo que se pretende transmitir. Se utiliza el léxico adecuado y se cuida que la expresión sea correcta desde el punto	Se presenta la información con un discurso apropiado. La expresión corporal de todos los miembros es adecuada. Se cuida la expresión, aunque no por parte de todos los miembros del grupo.	Se presenta la información con discurso poco fluido y leyendo documentos personales. La expresión corporal de todos los miembros es adecuada. Se cuida la expresión, aunque no por parte de todos los miembros del grupo.	El discurso es poco fluido, con tono monótono y con ritmo inapropiado. No hay correspondencia en el acompañamiento del discurso con gestos, miradas o con la postura. Hay imprecisiones y errores graves en la expresión		



<b>Grupo evaluador:</b>		<b>Grupo evaluado:</b>			
<b>Aspectos a valorar</b>	<b>Grados de valoración</b>				
	<b>A – Excelente</b>	<b>B - Notable</b>	<b>C - Aceptable</b>	<b>D - Inaceptable</b>	<b>V C</b>
	de vista lingüístico.			lingüística.	
Contenido (40%)	Proyecto debidamente justificado. Secuencia objetivos-contenidos-criterios de evaluación correcta. Actividades claras y bien temporalizadas. Incluye metodología y propuesta de evaluación realizable. Se elaboran recomendaciones para el trabajo fuera de la escuela.	Proyecto justificado. Secuencia objetivos-contenidos-criterios de evaluación correcta. Actividades claras y bien temporalizadas. Incluye metodología y propuesta de evaluación, aunque presenta algunos errores mínimos. Se elaboran recomendaciones para el trabajo fuera de la escuela.	Dos elementos no están bien concretados: - Faltan partes en la estructura del trabajo. - Objetivos sin clarificar - Propuesta de actividades incompleta o sin temporalizar. - No se especifica bien la metodología. - La propuesta de evaluación no es clara/precisa - No incluye la relación con el curriculum. - No hay propuestas para trabajar fuera de la escuela (en la familia) o son irrelevantes o irrealizables	Al menos tres elementos no están bien concretados: - Faltan partes en la estructura del trabajo. - Objetivos sin clarificar - Propuesta de actividades incompleta o sin temporalizar. - No se especifica bien la metodología. - La propuesta de evaluación no es clara/precisa - No incluye la relación con el curriculum. - No hay propuestas para trabajar fuera de la escuela (en la familia) o son irrelevantes o irrealizables.	
Viabilidad (10%)	Evidencias claras y demostradas de la viabilidad del trabajo	Se percibe gran viabilidad del trabajo, aunque no se presentan evidencias documentales claras de ello.	La viabilidad del trabajo es suficiente, tanto si presentan o no evidencias	Trabajo no viable.	
Innovación (10%)	Las aportaciones del trabajo son novedosas y creativas	Las novedades que aporta son interesantes, aunque no creativas	Presenta algunas novedades, aunque son limitadas	El trabajo no aporta ninguna novedad	
Preguntas finales (10%)	Las respuestas son adecuadas y precisas. Todos los miembros del grupo participan en la defensa del trabajo.	Las respuestas son adecuadas y precisas. Algunos miembros del grupo participan en la defensa del trabajo.	Se aprecian algunos problemas en la contestación a las preguntas realizadas. Participan solo uno o dos miembros en la defensa del trabajo.	No se responde a lo que se pregunta. Participan solo uno o dos miembros del grupo en la defensa del trabajo.	
Calificación final:					
Comentarios y sugerencias de mejora a la propuesta presentada:					

**Anexo I. Tabla II. Rúbrica de coevaluación del PAT**

<b>Calificación</b>	<b>Descriptorios</b>
Sobresaliente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Documento final acorde con las dimensiones y formato requerido. Redactado en normativa APA 7ªed.</li> <li>-Se hace uso de un lenguaje entendible y claro y se utiliza una adecuada terminología educativa.</li> <li>-Se conectan adecuadamente todos los apartados de la programación.</li> <li>-Originalidad de la propuesta y adecuación al contexto para el que se programa.</li> <li>-Uso adecuado de la base teórica de la asignatura.</li> <li>-En la exposición teórica se muestra fluidez verbal y dominio en el conocimiento de la propuesta. Presenta con un lenguaje adecuado al contexto académico, utiliza soportes de apoyo y se ajusta al tiempo. Contesta de forma precisa a las preguntas del debate.</li> <li>-Se respetan los plazos de entrega.</li> <li>-Se analizan críticamente las decisiones tomadas y se argumenta la toma de decisiones.</li> <li>-Se reflexiona sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa y se hacen propuestas de continuidad al proyecto.</li> <li>-Coherencia en la evaluación del trabajo de grupo.</li> </ul>
Notable	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Documento final acorde con las dimensiones y formato requerido. Con algunos errores en normativa APA 7ªed.</li> <li>-Lenguaje entendible, pero con algunos problemas para aclarar conceptos.</li> <li>-Se conectan adecuadamente todos los apartados de la programación, aunque hay errores de conexión entre algunos elementos no esenciales.</li> <li>-La propuesta es coherente, aunque no novedosa, y se adecúa al contexto para el que se programa.</li> <li>- Uso en la mayoría de los apartados de la base teórica de la asignatura.</li> <li>-En la exposición teórica muestra fluidez verbal y bastante dominio en el conocimiento de la propuesta. Presenta con un lenguaje adecuado al contexto académico, utiliza soportes de apoyo, pero hay algunos problemas de ajuste al tiempo. Contesta de forma precisa a las preguntas del debate.</li> <li>-Se respetan los plazos de entrega.</li> <li>-Se analizan las decisiones tomadas y se argumenta la toma de decisiones, aunque se tiende a la descripción más que a la crítica.</li> <li>-Se reflexiona de forma simple sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa, aunque no hay propuestas de continuidad visibles.</li> <li>- Coherencia en la evaluación del trabajo de grupo.</li> </ul>
Aprobado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Documento final con algunos problemas en cuanto a la extensión y el formato requerido.</li> <li>-Usa un lenguaje entendible, aunque en algunos puntos hay problemas de claridad y concreción.</li> <li>-Hay problemas en la conexión de los apartados de la programación y faltan algunos de ellos.</li> <li>-La propuesta es factible, aunque no se adapta al nivel para el que se programa.</li> <li>-Utiliza la teoría de la asignatura de forma muy simple.</li> </ul>

---

<b>Calificación</b>	<b>Descriptores</b>
	<ul style="list-style-type: none"><li>-En la exposición teórica se muestra fluidez verbal, aunque no dominio pleno del conocimiento de la propuesta. Algunos problemas de adecuación al lenguaje académico y tiempo. Contesta de forma imprecisa a las preguntas del debate.</li><li>-Se respetan mayoritariamente los plazos de entrega.</li><li>-Hay algunas limitaciones en el análisis de las decisiones tomadas y no se advierte reflexión crítica.</li><li>-Se presentan algunas carencias en el documento que no ayudan a la reflexión sobre el sentido y la praxis educativa. No hay propuestas de continuidad del PAT.</li><li>- No hay coherencia completa en la evaluación del trabajo de grupo.</li></ul>
Suspense	<ul style="list-style-type: none"><li>-No se han seguido las indicaciones sobre las normas de formato y la redacción requeridas.</li><li>-Mala puntuación y expresión.</li><li>-Faltan apartados en la programación y no conecta objetivos-contenidos-metodología-evaluación.</li><li>-La propuesta es copiada en muchos puntos y no se adecúa ni al nivel ni al contexto en el que se desarrolla.</li><li>-No hace uso de la base teórica de la asignatura.</li><li>-En la exposición teórica no muestra fluidez verbal y dominio en el conocimiento de la propuesta. No presenta con un lenguaje adecuado al contexto académico, ni utiliza soportes de apoyo, ni se ajusta al tiempo. Contesta de forma imprecisa a las preguntas del debate.</li><li>-No se respetan los plazos de entrega.</li><li>-No hay análisis de las decisiones tomadas a lo largo del proceso.</li><li>-Hay una ausencia total de reflexión crítica sobre el sentido de la praxis educativa.</li><li>-Incoherencia en la evaluación del trabajo de grupo.</li></ul>

---

**Anexo I. Tabla III.** Escala graduada para el PAT

## Anexo 2. Instrumentos utilizados para la evaluación del diario

Estudiante:				
Cuestiones a evaluar/ Niveles de logro	Sí	No	A veces	Observaciones
1. Comprende los contenidos básicos del bloque				
2. Relaciona los contenidos con aprendizajes anteriores				
3. Utiliza terminología educativa adecuada				
4. Reflexiona sobre el sentido de la praxis educativa				
5. Maneja bibliografía y justifica sus respuestas				
6. Es autónomo en la realización de la tarea				
7. Presenta la tarea a tiempo y regula su propio aprendizaje				
8. Errores detectados en el cuestionario				
9. Comentarios y sugerencias de mejora del estudio				
10. Recomendaciones de lecturas				

### Anexo II. Tabla I. Lista de control para la evaluación de cuestiones finales

Nombre y apellidos	Iniciativa	Argumentos	Habilidades comunicativas	Comprensión y fluidez	Pensamiento crítico	Dudas y observaciones
A.1						
A.2						
A.3						
...						
Aprendizajes no suficientemente adquiridos por el grupo						
Cuestiones a trabajar en la siguiente sesión y relación con otros contenidos						

### Anexo II. Tabla II. Ficha de seguimiento grupal para los debates

Puntuación	Sobresaliente (9-10 puntos)	Notable (7-8,9 puntos)	Aprobado (5-6,9 puntos)	Suspenso (menos de 4,9 puntos)
<b>Elementos Formales</b>	1-No hay faltas de ortografía ni erratas. 2- Presenta una buena puntuación. 3-La redacción está muy cuidada. 4- Adecúa la presentación a las normas formales de un documento académico (secuencia de apartados, párrafos,	1-Faltas de ortografía y erratas mínimas. 2- Errores mínimos de puntuación. 3-Estilo de redacción correcto, aunque a veces presenta problemas de comprensión. 4- No se atienden algunas normas formales de un documento	1-Presenta faltas de ortografía y erratas. 2- Errores de puntuación. 3- Problemas de redacción que dificultan la comprensión del contenido. 4- Problemas de adecuación a las normas formales	1-Graves faltas de ortografía y erratas. 2- No se atienden las normas de puntuación. 3-Problemas de expresión y redacción. 4- El documento no presenta una secuencia lógica ni sigue las

<b>Puntuación</b>	<b>Sobresaliente (9-10 puntos)</b>	<b>Notable (7-8,9 puntos)</b>	<b>Aprobado (5-6,9 puntos)</b>	<b>Suspense (menos de 4,9 puntos)</b>
	fuentes, interlineado, etc.,). 5- Muy bien aplicado el sistema de citas en normativa APA 7ªed. 6-Las referencias no presentan errores.	académico (secuencia de apartados, párrafos, fuentes, interlineado, etc.,). 5- Errores mínimos en citas con normativa APA 7ªed. 6-Las referencias presentan algunos errores.	de un documento académico (secuencia de apartados, párrafos, fuentes, interlineado, etc.,). 5- Apenas utiliza normativa APA 7ªed. 6-Las referencias finales no aparecen o están mal citadas.	normas de un texto académico. 5- No utiliza normativa APA 7ªed. 6- No hay lista de referencias finales.
<b>Debates</b>	1-Entrega todas las reflexiones de los debates y participa en las discusiones grupales. 2- Completa todos los apartados del debate adecuadamente 3-Escribe argumentos bien razonados apoyándose en bibliografía. 4-Recoge las aportaciones realizadas en el aula y presenta su argumento personal. 5-Relaciona conceptos teóricos. 6-Muy buena capacidad de reflexión crítica.	1-Faltan dos o tres reflexiones de los debates y participa regularmente en las discusiones grupales. 2- Completa los apartados del debate, aunque algunos no correctamente. 3-Escribe argumentos razonados, aunque no siempre se apoya en bibliografía. 4-Recoge las aportaciones realizadas en el aula, pero no presenta su argumento personal. 5-Relaciona conceptos teóricos en algunas ocasiones. 6-Reflexiona críticamente, pero le falta profundidad.	1-Faltan tres o cuatro reflexiones de debate y apenas participa en las discusiones grupales. 2-Completa algunos apartados del debate de forma poco reflexiva. 3-Escribe argumentos sin apoyarse en bibliografía. 4-Recoge pocas aportaciones realizadas en el aula y no presenta su argumento personal. 5-Relación escasa con conceptos teóricos. 6- Escasa reflexión crítica.	1-Falta más de cinco reflexiones de debate y no participa en las discusiones grupales. 2- Apartados del debate incompletos. 3-No hay argumentos. 4- Prescinde de las aportaciones realizadas en el aula. 5-Relación superficial con conceptos teóricos. 6- Nula reflexión crítica.
<b>Actividades</b>	1-Entrega todas las actividades de aula y participa en las sesiones. 2- Muy buena capacidad investigadora. 3-Comentarios muy	1-Faltan partes de las actividades y participa regularmente en las sesiones. 2- Buena capacidad investigadora. 3-Comentarios	1-Faltan menos de cuatro actividades de aula o partes importantes de algunas de ellas. Apenas participa en las sesiones. 2-Escasa	1-Falta más de cinco actividades de aula o partes importantes de algunas de ellas y no participa en las sesiones. 2-Nula capacidad

<b>Puntuación</b>	<b>Sobresaliente (9-10 puntos)</b>	<b>Notable (7-8,9 puntos)</b>	<b>Aprobado (5-6,9 puntos)</b>	<b>Suspense (menos de 4,9 puntos)</b>
	razonados y apoyados en bibliografía. 4-Recoge el debate del aula y reflexiona individualmente de forma argumentada. 5-Plantea actividades originales y adecuadas a los fundamentos teóricos. 6-Concluye cada bloque con una reflexión bien razonada que une práctica y teoría.	razonados y apoyados generalmente en bibliografía. 4-Recoge el debate del aula, pero ni suele presentar argumentos individuales. 5-Plantea actividades coherentes y adecuadas a los fundamentos teóricos. 6-Concluye algunos bloques reflexiones razonadas.	capacidad investigadora. 3-Comentarios poco razonados y argumentados. 4-Apenas recoge el debate del aula. 5-Plantea actividades originales y adecuadas a los fundamentos teóricos. 6-Escasas conclusiones.	investigadora. 3-Comentarios sin razonar. 4-No recoge el debate del aula. 5-Plantea actividades desestructuradas y sin sentido. 6-No hay conclusiones.
<b>Innovación y creatividad</b>	1-Presenta un documento personalizado y creativo. 2-Utiliza un buen número de imágenes, documentos y otros elementos que clarifican el contenido. 3-Recurre al uso de esquemas, líneas de tiempo y mapas conceptuales para interpretar el contenido en todos los bloques. 4-Escribe el diario de forma personal e innovadora.	1-Presenta un documento personalizado, aunque guiado. 2- Hace uso de algunos elementos que clarifican el contenido. 3-Hace uso de algunos esquemas, líneas de tiempo y mapas conceptuales para interpretar el contenido de algún bloque. 4- El diario está escrito correctamente, aunque hay poca innovación.	1-Presenta un documento poco personalizado y muy guiado. 2- Hay pocos elementos que clarifican el contenido. 3-Presenta algún esquema del contenido. 4- El diario presenta algunos problemas de redacción y no es innovador.	1-El documento no es personal. 2-No hay elementos que clarifican el contenido. 3- No hay elementos de interpretación del contenido de los diferentes bloques. 4- Hay problemas graves de redacción en el diario.

**Anexo II. Tabla III. Rúbrica de puntuación para el diario**

## 23. SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO UNIVERSITARIO EN ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

### FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT SYSTEM IN UNIVERSITY SERVICE-LEARNING PROJECTS IN PHYSICAL ACTIVITY AND SPORTS

---

M<sup>a</sup> LUISA SANTOS-PASTOR<sup>1</sup>  
L. FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ<sup>1</sup>  
NURIA CUENCA-SOTO<sup>1</sup>

El Aprendizaje-Servicio como enfoque formativo acorde con una perspectiva crítica y transformativa requiere planteamientos de evaluación que favorezcan el aprendizaje del alumnado. Así, promover una evaluación formativa y compartida está en sintonía con las exigencias académicas y personales que implican este tipo de proyectos. En esta comunicación se presenta un sistema de evaluación formativa y compartida empleado en el desarrollo de proyectos de Aprendizaje-Servicio, en una asignatura del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad Autónoma de Madrid. Los resultados obtenidos de su aplicación son muy positivos, a pesar de requerir ajustes para subsanar las debilidades encontradas, sobre todo a la sostenibilidad (dedicación horaria), en estas experiencias formativas.

#### 1. INTRODUCCIÓN

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es una filosofía o método pedagógico activo y experiencial, activista y transformador (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021). Sitúa al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, favorece la construcción de su propio conocimiento, además de hacerlo de manera autónoma, autorregulando su aprendizaje. Asimismo, al afrontar situaciones reales como escenario educativo sobre el que construir el nuevo conocimiento, surge la inherente calidad experiencial del Aprendizaje-Servicio Universitario (ApSU) (Gil-Gómez, Moliner-García, Chiva-Bartoll y García, 2016). Es, por tanto, un enfoque formativo que permite al alumnado aplicar los conocimientos adquiridos en el marco de una o varias asignaturas, desarrollando acciones conjuntas con personas

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

de la comunidad en situación de necesidad (social, cultural, económico, etc.). El ApSU contribuye a mejorar la calidad de vida de las personas participantes e incluirlas en la sociedad, y/o resolver problemas sociales de relevancia (por ejemplo, violencia de género, cambio climático, etc.).

Estos proyectos subrayan su carácter transformador y activista, en tanto que se vinculan con las necesidades reales de la comunidad, con el propósito de transformar la realidad social cercana o local al contexto formativo. Asimismo, una de sus particularidades que los diferencian de otras actividades de voluntariado o colaboración con la comunidad es su vinculación con el aprendizaje curricular de una materia o plan de estudios, además de ajustarse a la transformación social y a la formación del alumnado.

El ApSU constituye una línea de trabajo relevante que muestra un impacto positivo/significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes agentes participantes (alumnado, profesorado, colectivos y entidades). Los hallazgos de algunas investigaciones (Ruiz-Montero et al., 2022) muestran las posibilidades que ofrece esta metodología para aplicar las competencias profesionales y transversales, el desarrollo de valores, la toma de conciencia del compromiso social y la relación con el entorno sociocultural. Sin embargo, consideramos que la aplicación de un proyecto de ApSU no garantiza por sí mismo la adquisición de un “buen” aprendizaje ni de un servicio “valioso”, por lo que será necesario comprobar que los proyectos desarrollados tengan unas mínimas garantías de calidad.

Por tanto, un proyecto de ApSU de calidad debe cumplir con unas claves, entre las que destacan (Chiva-Bartoll y Fernández-Rio, 2021):

- Facilitar el aprendizaje académico del alumnado.
- Apoyarse en la responsabilidad y la transformación social.
- Planificar con coherencia los objetivos y resultados, tanto del aprendizaje como del servicio.
- El alumnado es protagonista de las acciones que integren el proyecto y asumir compromisos con la realidad.
- Vincular el currículum, el programa y/o los objetivos académicos promoviendo procesos reflexivos.
- Establecer alianzas comunitarias para desarrollar proyectos de relevancia y sentido real.

La evaluación formativa y compartida en los proyectos de ApSU nos permite engranar el aprendizaje del alumnado a partir de propuestas de acción en contacto con la comunidad, para cubrir un reto social o necesidad de un colectivo (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2018). El proceso de evaluación seguido y los procedimientos propuestos han de estar articulados con las acciones de aprendizaje en las diferentes fases del proyecto. Así, una evaluación formativa permitirá recopilar información de los progresos del alumnado durante todo el proceso; hacerle consciente de sus aprendizajes y que reflexione sobre los puntos fuertes y



débiles de la acción; concretar qué y cómo mejorar; aportar una retroalimentación sobre sus progresos; orientar sus tareas, evaluar las competencias específicas y transversales, etc. Una evaluación compartida reforzará el sentido de participación y compromiso en el proyecto, tanto del alumnado como de todas las personas implicadas (Baker, 2019).

La experiencia que se presenta profundiza sobre el sistema de evaluación que se plantea en los proyectos de ApSU que se plantean en una asignatura del plan de estudios del grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Este proyecto grupal forma parte de la evaluación de la asignatura junto con otros procedimientos e instrumentos.

## 2. DEFINICIÓN DEL CONTEXTO

Esta experiencia se ha desarrollado en el curso 2022/2023 en la asignatura de *Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural (AFDMN)*, impartida en el 2º curso del grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). La experiencia se ha llevado a cabo en el segundo semestre del curso, entre los meses de enero y mayo. En ella han participado un total de 64 estudiantes (26,56% mujeres y 73,44% hombres) (43,75% grupo de mañana y 56,25% grupo de tarde) y tres docentes.

Para la evaluación de la asignatura y el proyecto desarrollado por el alumnado se tuvo en cuenta la información recogida a través de los procedimientos e instrumentos que se presentan en la Figura 1. (ver fig. 1).

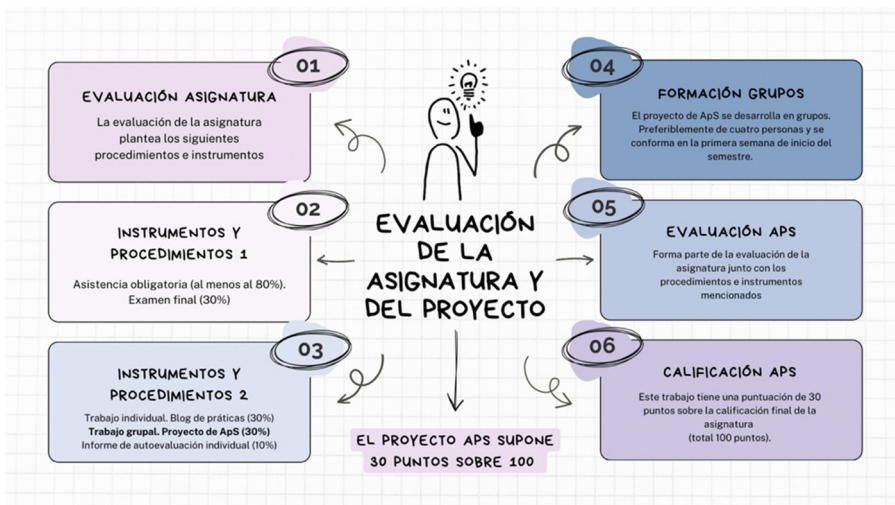


Figura 1. Procedimientos e instrumentos para la evaluación de la asignatura

Uno de los principales aspectos que se tienen en cuenta para evaluar el desempeño del alumnado en la asignatura es el proyecto de ApSU que el alumnado deberá diseñar e implementar en grupos de cuatro personas. Los grupos de trabajo se forman en la primera semana de inicio del semestre. La finalidad del trabajo consiste en diseñar, implementar y desarrollar un proyecto de ApS en AFDMN para dar respuesta a retos sociales, situaciones de necesidad o vulnerabilidad de colectivos o personas del entorno próximo. Este trabajo tiene una puntuación de 30% sobre la calificación final de la asignatura.

El alumnado podrá seleccionar entre dos opciones:

A. Creación de un proyecto de ApS en AFDMN.

B. Adhesión a un proyecto de ApS en AFDMN con un colectivo concreto.

En cualquiera de las dos alternativas se promoverá la inclusión de las personas participantes (alumnado y colectivo). Asimismo, se ha de contemplar la educación ambiental, para integrar en las prácticas acciones que se orienten a conocer el medio natural, cuidarlo y respetarlo (sensibilizar y concienciar sobre su cuidado). También, se ha de incluir una perspectiva de género para considerar, entre otras acciones, usar un lenguaje inclusivo (hablado y escrito), evitar expresiones sexistas, seleccionar contenidos no sexistas, fomentar la participación de todas las personas con independencia de su sexo/género, no reproducir roles y/o estereotipos por razón de sexo y/o género, promover espacios inclusivos.

En función de la modalidad de proyecto seleccionado (A-B), personas, colectivos y/o el reto/necesidad diagnosticada en la realidad, las acciones podrán tener orientaciones diversas y múltiples, siempre que se desarrollen en el marco del programa de la asignatura (AFDMN) y tengan en consideración las necesidades y posibilidades de la realidad social o colectivo. El proyecto tendrá en cuenta el uso de los espacios naturales (cerca, próximo y lejano), atendiendo a las posibilidades (desplazamientos, recursos, permisos, etc.) y las necesidades de las personas participantes, ofreciendo entornos seguros de práctica, así como su consentimiento.

Según el proyecto seleccionado, se concretará su desarrollo, distinguiendo entre:

### ***A. Creación de un proyecto de ApS en AFDMN.***

Cada grupo puede elegir entre dos modalidades de servicio:

1) Directo (existe contacto con las personas). Se trata de elaborar un programa de AFDMN, empleando algún contenido de la asignatura con el propósito de dar respuesta a alguna situación de desventaja de una persona o de un colectivo. Por ejemplo “paseos saludables por el medio natural con familiares”.

Se plantean dos niveles: (1) diseño; y (2) diseño más desarrollo.

2) Indirecto (no existe contacto personas, pero tiene repercusión en el entorno físico y social). Se trata de elaborar una propuesta de acción, empleando algún contenido de la asignatura AFDMN para dar respuesta a algún reto-problema social del entorno. Por ejemplo, “guía para la práctica segura/sostenible/inclusiva de

AFDMN para un colectivo en desventaja” o “salida al medio natural para mejorar el entorno (plogging)”. Se plantean dos niveles: (1) diseño; y (2) diseño más desarrollo.

### **B. Adhesión a un proyecto de ApS en AFDMN con un colectivo concreto.**

Se trata de un proyecto de Aprendizaje-Servicio Directo (es decir hay contacto con las personas) con dos niveles (1. Diseño y 2. Desarrollo). Consiste en elaborar un programa de AFDMN, empleando algún contenido de la asignatura AFDMN con el propósito de resolver alguna situación de desventaja con el colectivo específico de cada proyecto. Implica la participación en los proyectos activos con entidades y personas/colectivos (*Fundación Prodis* -jóvenes con discapacidad intelectual; *Fundación Blas Méndez Ponce* -cáncer infantil; *Adeni* -Asociación Deportiva Nacional de la Sierra Norte; Colectivo LGTBIQ+ de Madrid; *Alumnas extranjeras de Doctorado*-salud mental; *Fundación Faciam*-mujeres sin hogar.

#### **2.1. Diseño y fases del Proyecto de ApS-AFDMN**

Para la realización de este proyecto se tiene en cuenta la *Guía práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (Santos-Pastor et al., 2021)<sup>2</sup>. Se contemplan cuatro fases: preparación, planificación, ejecución y evaluación-reconocimiento. A su vez, en cada una de estas fases se concretan unas acciones específicas con el fin de cumplir con el propósito que tiene cada una.

<b>FASES</b>	<b>ACCIONES</b>
<b>FASE 1. PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO</b>	Descripción del contexto en el que se llevará a cabo el proyecto. Diagnóstico específico sobre la necesidad. Contextualización del programa (lugar y el entorno).
<b>FASE 2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN</b>	Definición de los objetivos de aprendizaje. Conexión con el currículo formativo (competencias, objetivos, contenidos, resultados de aprendizaje). Vinculación con los objetivos de servicio que se proponen cubrir con el proyecto. Concreción de las propuestas de acción (organizarlas, gestionar y temporalizar).
<b>FASE 3. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN</b>	Implementación de acciones diseñadas (aplicar las actividades programadas con los recursos previstos (temporales, espaciales, materiales, humanos) Desarrollo de los procesos de reflexión. Evaluación de las acciones.

<sup>2</sup> (Descarga en: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>)

FASES	ACCIONES
<b>FASE 4. EVALUACIÓN- CELEBRACIÓN- DIFUSIÓN</b>	Valoración de la eficacia y eficiencia de las acciones realizadas Toma de decisiones sobre los cambios necesarios. Celebración final de la experiencia con las personas implicadas, reconociendo los aprendizajes compartidos.

**Tabla 1.** Fases del proyecto de ApS y acciones

### 3. EXPLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

El sistema de evaluación empleado en los proyectos de ApSU es formativo y compartido. Como se ha señalado en la introducción, la filosofía del ApSU requiere de procesos de aprendizaje autónomo del alumnado y la autorregulación de su trabajo, tanto individual como de forma colectiva. Esto tiene consecuencias importantes en la evaluación para supervisar y evaluar su progreso, garantizar un aprendizaje auténtico y significativo, además de lograr proyectos de calidad que respondan a las necesidades de los colectivos.

En este marco, la evaluación formativa y compartida que se propone en los proyectos de ApS contempla algunas acciones claves como son: las tutorías, el asesoramiento y los procesos de reflexión para dar sentido al aprendizaje y valor al servicio que ofrece el alumnado.

- (1) **Tutorías con el profesorado a lo largo del proceso** para hacer un seguimiento, asesoramiento y apoyo adecuado a los grupos de trabajo. Para ello, se hace un plan de tutorías en un canal de Teams para cada grupo de trabajo. En él se van colgando los diferentes documentos y tareas. Se incluye un calendario de acciones y entrega de tareas. Sobre todo, es un espacio para realizar las tutorías y la comunicación con el profesorado. La asistencia a tutorías programadas es obligatoria para todos los componentes del grupo. Las tutorías fijas establecidas con cada grupo son:
  - Tutoría inicial en la que se seleccionan los contenidos del trabajo, se marcan las pautas de organización y elaboración del proyecto.
  - Tutorías de proceso en la que se revisa y concreta el desarrollo de acciones, tanto de diseño como de intervención si se llevan a cabo.
  - Tutoría de evaluación al finalizar la propuesta. Se analiza y valora, de manera conjunta (profesorado, alumnado y entidades), el trabajo llevado a cabo.

2) **Acompañamiento docente al desarrollo de los proyectos en el contexto concreto.** El profesorado asiste a cada una de las intervenciones del alumnado con el colectivo, analizando y recogiendo información de la puesta en práctica para aportar feedback al alumnado con relación a fortalezas y debilidades detectadas en la práctica.

(3) **Reflexión del y sobre el proceso seguido,** destacando acontecimientos concretos de la práctica que generan un punto de inflexión en su sensibilidad,

pensamiento, o bien modifican las creencias previas del alumnado, incidiendo en los aprendizajes adquiridos, las dificultades encontradas, así como las soluciones aportadas. Para garantizar esta reflexión se proponen diversas acciones durante el proyecto (tutorías, reflexiones escritas tras cada sesión, cumplimentar un diario reflexivo de incidentes críticos, entre otras).

Además, se propone la realización de diferentes tareas (fichas) a lo largo del proceso (ver Fig. 2). Además, el alumnado elabora un diario reflexivo de los diferentes momentos. Al finalizar el proyecto han de entregar como productos finales: documento de trabajo final y video de la experiencia (formato petcha-kucha).

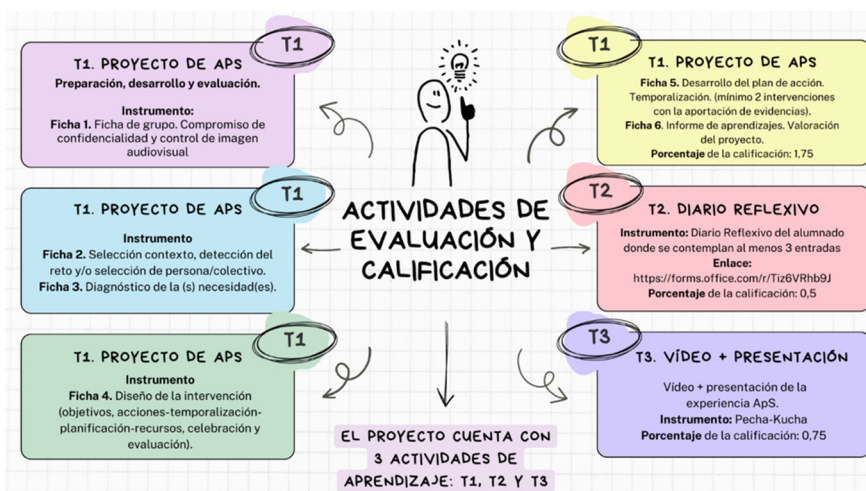


Figura 2. Resumen de las actividades de evaluación y la calificación de la asignatura

El trabajo tiene un seguimiento del profesorado acorde al ritmo de desarrollo de cada proyecto a lo largo del cuatrimestre (enero a mayo). En función de cada tipología de proyecto, se pautan las fechas de elaboración y entrega de las tareas parciales. La entrega final es común para todos los proyectos, al igual que la presentación pública de cada uno de ellos.

En esta presentación de los proyectos se realiza una sesión para la puesta en común y evaluación (heteroevaluación y co-evaluación -entre grupos-) de los proyectos desarrollados.

### 3.1. Descripción del sistema de evaluación empleado para los proyectos de ApS

Durante el proceso de realización del proyecto cada grupo de trabajo va elaborando las diferentes acciones correspondientes a cada una de las fases del proyecto (diagnóstico, diseño, desarrollo, evaluación) y entregando cada ficha

específica. El profesorado que le tutoriza va guiando progresivamente su elaboración junto con la orientación para la preparación e implementación de las acciones del proyecto. Una vez desarrolladas se terminan de cumplimentar añadiendo los cambios que se han producido. Al finalizar el proceso las compilan en un documento junto con el informe de autoevaluación, tanto grupal como individual. Además, entregan como evidencia un video de la experiencia conforme a un guion facilitado. Por último, el profesorado establece una entrevista final con el grupo para valorar el proyecto realizado y los aprendizajes adquiridos.

En la evaluación-calificación de los proyectos participa el profesorado, el alumnado y los colectivos-entidades. Así, se propone la heteroevaluación, co-evaluación y autoevaluación empleando la rúbrica elaborada *ad hoc* para la evaluación de los proyectos de ApS. Los indicadores de la rúbrica en cada fase se concretan en evidencias generales (aportación de documentos o información personal o grupal), evidencias de proceso (referidas a las tareas que realizan antes, durante y después) y evidencias finales (productos realizados del proyecto). Ver anexo.

Al finalizar el proceso se ponen en común las calificaciones del alumnado y del profesorado, valorando posibles discrepancias y proponiendo acuerdos entre ambos, llegando así a la calificación final.

#### **4. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

La evaluación formativa desarrollada en los proyectos de ApS ha sido relevante y coherente con el enfoque formativo que implica esta metodología. La articulación entre el aprendizaje y el servicio precisa un sistema de evaluación que dé respuesta a las claves del ApS (aprendizaje experiencial, detección de necesidad, compromiso social, servicio de calidad...). El protagonismo y la responsabilidad del alumnado con su propio aprendizaje, el compromiso para ofrecer un servicio de calidad con los colectivos en situación de desventaja social, el trabajo en equipo, la adaptación de prácticas a la realidad, entre otros aspectos, conectan con el sistema de evaluación propuesto. Un sistema de evaluación formativo y compartido al servicio del aprendizaje ejerce una influencia directa sobre la calidad del servicio. Sin embargo, estas propuestas formativas en las que se une el ApS y la evaluación formativa y compartida tienen una exigencia muy elevada tanto en el profesorado como en el alumnado. En concreto, la implicación del alumnado durante el proceso sobrepasa los créditos (dedicación horaria) que son equiparables a un trabajo grupal dentro de un proceso de evaluación global de la asignatura. Por su parte para el profesorado es una tarea ardua de seguimiento y asesoramiento que incrementa considerablemente la dedicación docente.

## 5. CONCLUSIONES

La evaluación formativa y compartida es el proceso coherente para la valoración de los proyectos de ApSU. Se trata de un trabajo grupal que representa solo un 30% de la calificación final, pero que genera un proceso de enorme complejidad que no resulta fácil articular ni sostener por la enorme carga de trabajo que genera para el alumnado y para el profesorado.

La sostenibilidad de esta evaluación formativa en los proyectos de ApSU está en función de la cantidad de recursos humanos que se puedan implicar en el seguimiento de los proyectos y para que el reconocimiento tanto del alumnado y del profesorado vaya más allá de los créditos oficiales.

En el futuro será necesario ajustar el reconocimiento de los proyectos de ApSU en la evaluación global de la asignatura para equilibrarlos a la carga de trabajo.

No obstante, los resultados logrados en el aprendizaje (rendimiento) del alumnado han demostrado la eficacia de esta metodología y de su sistema de evaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baker, L. (2019). Community-based service-learning in language education: A review of the literature. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 7(1), 11480.
- Chiva-Bartoll, O. & Fernández-Rio, F. J. (2021). Advocating for Service-Learning as a Pedagogical Model in Physical Education: Towards an Activist and Transformative Approach, *Physical Education and Sport Pedagogy*, E-pub ahead of print. DOI: 10.1080/17408989.2021.1911981
- Gil-Gómez, J., Moliner-García, O. Chiva-Bartoll, O., & García, R. (2016). A service-learning experience in future teachers: development of the social and civic competence. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.45071](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071)
- Ruiz-Corbella, M., & García-Gutiérrez, J. (2019). *Aprendizaje-Servicio. Los retos de la evaluación*. Narcea.
- Ruiz-Montero, P. J., Santos-Pastor, M. L., Martínez-Muñoz, F., & Chiva-Bartoll, O. (2022). Influencia del aprendizaje-servicio universitario sobre la competencia profesional en estudiantes de titulaciones de actividad física y deporte. *Educación XX1*, 25(1), 119-141. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30533>
- Santos-Pastor, M. L.; Ruiz-Montero, P. J.; Chiva-Bartoll, O., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021). *Guía práctica para el Diseño e Intervención en Programas de Aprendizaje-Servicio en Actividad Física y Deporte* (España, Andalucía, Registro propiedad intelectual núm. MA-00375-2021). Junta de Andalucía.

---

## ANEXO I

---

---

### A. EVIDENCIAS GENERALES

---

Se aporta la *ficha de los datos del grupo*.

Se presentan los *documentos de consentimiento y confidencialidad* firmados por todos los componentes.

Se aporta el certificado negativo de delitos sexuales (solo en el caso de trabajar con menores).

Se presenta el video en los plazos y en el formato solicitado.

Se cumplimenta la rúbrica de evaluación.

---

---

### B. EVIDENCIAS DEL PROCESO

---

#### B.1. Preparación del proyecto (Selección del colectivo o Reto del Servicio)

---

Se acuerda con la entidad responsable las líneas de acción básicas del proyecto (en caso de proyecto con colectivos) o se contrasta el reto social con diferentes fuentes del entorno (*Ficha 2*).

---

Se diseñan acciones concretas y significativas (reuniones, asambleas, encuentros, etc.) y/o emplean otras técnicas para recoger información en consonancia con el contexto (encuestas o entrevistas), para saber las necesidades e intereses del colectivo.

---

Se analizan de manera exhaustiva y rigurosa las necesidades del colectivo o del reto con relación a las líneas del proyecto para hacer un buen diagnóstico (*Ficha 3*).

---

Se establecen de manera concisa y clara las líneas de partida para la preparación del proyecto en consonancia con el colectivo/Reto.

---

#### B.2. Diseño de la intervención. Preparación de las diferentes acciones del proyecto

---

El diseño propuesto adapta con coherencia las condiciones contextuales del colectivo (acceso a espacios, aportación de recursos, disponibilidad temporal, etc.) o Reto (*Ficha 4*).

---

Los objetivos están bien redactados y se vinculan con el contenido de AFDMN y son acordes al nivel y posibilidades del colectivo/reto del servicio.

---

Se consideran e integran de manera coherente los ejes transversales: inclusión, sostenibilidad y género.

---

Las tareas propuestas son significativas y acordes con el nivel de aprendizajes y el desarrollo y/o madurez del colectivo o del reto del servicio.

---

Se establece una temporalización de las acciones coherente con el proyecto y la realidad del colectivo o reto del servicio.

---

Se concretan indicadores de evaluación de las acciones propuestas.

---

Se considera la celebración del proyecto, es coherente con el proyecto, el colectivo o reto del servicio.

---

Se selecciona algún instrumento concreto y adecuado para evaluar aprendizajes y/o experiencias del colectivo o impacto del Reto.

---

Los recursos materiales y espaciales que se proponen son pertinentes y adecuados a la propuesta planteada.

---



---

Se realiza con profundidad y calidad el diario reflexivo (1) y (2) en caso de proyectos de no intervención).

---

### **B.3. Desarrollo de la intervención**

---

Las acciones prácticas demuestran con claridad la conexión y vinculación con las necesidades del colectivo y con sus experiencias previas o con el Reto Social (*Ficha 5*)

---

Las acciones prácticas se ajustan de manera motivante y significativa a los propósitos del proyecto.

---

Las actividades de enseñanza-aprendizaje son acordes con los objetivos/contenidos diseñados y se ajustan al nivel del colectivo o reto del servicio.

---

Se hace explícita la aplicación de los ejes transversales: inclusión, sostenibilidad y género.

---

La metodología empleada en las acciones corresponde con lo planificado y se ajusta a las condiciones y posibilidades del colectivo o reto del servicio.

---

Los recursos espaciales y materiales empleados son adecuados y útiles para el desarrollo de las tareas propuestas.

---

Tras cada intervención se recoge con el colectivo las reflexiones de los aprendizajes y las experiencias o del alcance del reto del servicio con las personas del entorno.

---

Al final de cada acción el alumnado realiza una valoración conjunta de la práctica, recogiendo los puntos (fuertes y débiles) de mejora a incorporar en las próximas acciones.

---

Se realiza una valoración final detallada y justificada de cada acción, recogiendo con realismo los puntos de mejora a incorporar.

---

Se realiza con profundidad y calidad el diario reflexivo (2) en caso de proyectos de con intervención.

---

### **B.4. Evaluación. Valoración y replanteamiento de las acciones realizadas**

---

Se recogen las valoraciones del proyecto ofrecidas por los diferentes agentes: el colectivo, los responsables de las entidades, personas del entorno en el que se ha propuesto el reto y el equipo de profesorado-tutoría.

---

Se analizan las valoraciones de las personas implicadas el desarrollo del proyecto y su repercusión en cada una.

---

Se llevan a la práctica acciones conjuntas con las personas implicadas (Celebración) para la puesta en común del proyecto.

---

Se realiza una difusión continua y final, en redes sociales y otros medios de información, de las acciones del proyecto.

---

Se realiza con profundidad y calidad el diario reflexivo (3).

---

### **B.5. Informes de evaluación**

---

Se responde y justifica explícitamente el grado de implicación personal en el proyecto (*Ficha 6*).

---

Se reflexiona y justifican los aprendizajes adquiridos en el proyecto.

---

Se reflexiona y justifica el valor personal y colectivo de los aprendizajes adquiridos.

---

Se reflexiona y justifica la utilidad de los aprendizajes adquiridos para el futuro profesional.

---

Se reflexiona y justifican los aprendizajes adquiridos promovidos por el colectivo o reto social.

---

---

Se justifica con detalle y coherencia el interés personal por participar en nuevos proyectos comunitarios.

---

Se señala y argumenta lo que más sorprende del proyecto.

---

### **C. EVIDENCIAS FINALES**

---

El video se ajusta a la duración propuesta (máx. 6´40").

---

Su estructura respeta las indicaciones señaladas (título, presentación general del proyecto, colectivo receptor, síntesis del desarrollo del proyecto, resultados alcanzados y valoración general de su desarrollo).

---

El título se corresponde con claridad con lo que se ha desarrollado.

---

Se presentan las líneas básicas del proyecto de manera precisa y justificada.

---

Se especifica el colectivo o reto del servicio y se explican las características básicas del mismo.

---

Se aportan con claridad y coherencia los objetivos del servicio.

---

Se sintetizan y explican las acciones desarrolladas.

---

Se expone con rigor y calidad la propuesta metodológica afín al ApS.

---

Se incluyen y justifican las acciones de evaluación realizadas por los colectivos o reto del servicio.

---

Se concluye con una valoración final clara y argumentada de la experiencia de aprendizaje adquirida, tanto desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social.

---

#### **Presentación final del proyecto ApS-AFDMN**

---

La presentación del video es de calidad y se ajusta a la finalidad prevista.

---

La presentación del video demuestra originalidad y las ideas son creativas e innovadoras.

---

La presentación se ajusta al tiempo, está bien preparada e incita al debate y a la participación activa.

---

**Anexo I. Tabla I.** Indicadores de la rúbrica de evaluación de proyectos de ApS-AFDMN

## **Bloque III**

**Investigaciones sobre  
Evaluación Formativa y Compartida  
en diferentes etapas educativas**



## 24. REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA EVALUACIÓN EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

### SOCIAL REPRESENTATIONS ON ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION DEGREE STUDENTS

---

SIRLEY ANDREA BUSTAMANTE CASTAÑO<sup>1</sup>

La evaluación como componente didáctico hace parte de la realidad docente, y por supuesto de su formación, sin embargo, conocer las voces de los futuros docentes frente a este, es un asunto poco explorado. El propósito de esta investigación giró alrededor de las Representaciones Sociales sobre la evaluación, en un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física. Interesó como en términos de comunicación, relacionalidad y vivencia este asunto es abordado en un contexto específico. Se utilizó el estudio de casos múltiple y un estudio no experimental descriptivo. Dentro de los resultados más significativos se destaca que los estudiantes conceptualizan la evaluación como una valoración de su conocimiento, igualmente lo conciben como un asunto referido a una nota. En conclusión, la Representaciones Sociales de los estudiantes frente a la evaluación se inclinó hacia la calificación y en menor medida a lo formativo en el proceso evaluativo.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación se ha convertido en un elemento complejo a través del tiempo, pues se ha indagado desde diferentes elementos, escenarios y participantes con el propósito de avanzar en la enseñanza y en el aprendizaje. En este sentido, Fernández indica que:

La evaluación es compleja porque requiere reagrupar los componentes que pueden ser de diferente tipo, por lo que las tareas de integración no se corresponden con un examen relacionado con todo el contenido disciplinar, sino con situaciones-problemas complejas en las que se requiera determinado contenido disciplinar para dar una respuesta pertinente. (2010, p. 31).

Por lo tanto, la evaluación debe centrarse en la enseñanza y en el aprendizaje, (Álvarez, 2001; Brown y Glasner, 2007), en términos de que el docente mejore sus estrategias de enseñanza, la comunicación y la identificación de problemas y soluciones que se presenten en el aula y, el estudiante, por su lado, aprenda a ser

---

<sup>1</sup> Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

protagonista de su aprendizaje. Como señala López-Pastor (2017), la evaluación busca mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje, implicando al estudiante de manera activa, no solo en el reconocimiento de sus errores y corregirlos, sino promocionando su autonomía para que sepa identificarlos y comunicarlos.

De esta manera, la participación del estudiante en la evaluación admite la comprensión y transformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que se le permite ser escuchado, además de saber qué es lo que piensa, cree y percibe sobre lo que hacen los docentes respecto a la evaluación (Castejón-Oliva et al., 2011; Martínez et al., 2017). La participación del estudiantado en el proceso evaluativo se hace más relevante en la formación inicial de los docentes, pues estos, además de ser evaluados en el contexto de la práctica pedagógica, pasan a ser un actor evaluador. En este contexto, la formación inicial genera una identidad por la profesión, cambios de actitud frente a lo que se estudia y cambios a nivel del ser humano y profesional, creando compromisos y transformaciones como ser íntegro, comprometido con la sociedad (Marcelo, 1995).

Desde esta mirada, en la formación inicial, la evaluación formativa cumple una labor importante debido a que concede la oportunidad al estudiante de pasar de un aprendizaje bancario (Freire, 2005), hacia una educación más participativa, donde además se adquieren responsabilidades en el desempeño formativo.

Alrededor de la formación de docentes, específicamente en el área de Educación Física (EF), se encuentran diferentes estudios que reflexionan sobre la evaluación. Desde hace varios años, a partir de las diferentes experiencias docentes e investigativas alrededor de la evaluación, se muestra cómo esta impacta positivamente a los estudiantes y docentes, mejorando el proceso didáctico, además de sugerir que es un asunto a profundizar (Atienza et al., 2016; Herrero et al., 2021; López-Pastor et al., 2020; Molina y López-Pastor, 2019; Souto et al., 2020). Sin embargo, algunos estudios también exponen obstáculos en la utilización de la evaluación formativa, como el incremento del tiempo y las formas de trabajo, así como la negativa a romper con las costumbres imperantes (Barrientos et al., 2019; Castejón-Oliva et al., 2011; Gallardo y Carter, 2016; Hamodi y López-Pastor, 2012; López-Pastor et al., 2020).

Sobre el caso particular de las Representaciones Sociales (RS) de los estudiantes sobre la evaluación en la formación inicial en EF, en Colombia son escasos. Una aproximación a este tema fue el estudio de González (2019), quien indagó sobre el proceso de la formación inicial y lo que significa ser docente. Sin embargo, los resultados no mostraron una evidencia clara sobre la evaluación como contenido o componente en el proceso formativo.

Reconocer la voz del estudiante sobre cómo conceptualiza la evaluación, así como qué piensa, siente, percibe y cuál es la actitud que tiene frente a ella, se convierte en un aspecto muy importante, tanto para el estudiante como para el profesor, puesto que ambos son agentes activos en el proceso formativo; por lo tanto, este estudio se preguntó: ¿Cuáles son las RS que tienen sobre la evaluación los estudiantes de formación inicial de licenciatura en EF de dos universidades colombianas?

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Representaciones Sociales

A través de la historia han existido diversos autores que se han referido al mundo representacional; sin embargo, uno de los más emblemáticos ha sido Moscovici (1979), quien habla acerca de las RS como “una modalidad particular de conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos” (p. 17). Se trata, entonces, de un conjunto de conocimientos estructurados frente a un objeto social, el cual es adquirido a partir de “una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social” (p. 18).

De este modo, Abric (2001) señala que las RS están conformadas por un conjunto “de informaciones, de creencias, de opiniones y de actitudes al propósito de un objeto dado”, pero, además, establece que el contenido representacional debe estar “organizado y estructurado” (p. 18), concepción bajo la cual se ampara este estudio. Por lo tanto, insiste en que, para describir y entender aún más las RS, es necesario identificar su contenido y su estructura (enfoque estructural); elementos que, de acuerdo a Abric (2001), se configuran en el “núcleo central” y en lo “periférico”, lo cual determina una jerarquización y organización de las RS.

Desde el punto de vista educativo, Castorina (2017) afirma que las RS se focalizan en asuntos que conciernen con el campo de la educación, tocando con sujetos inmersos en una institución educativa, como los docentes y los estudiantes, y con temas como la evaluación; por su parte, González (2019) expresa que las RS dan cuenta de las manifestaciones individuales y colectivas que los sujetos tienen frente a algo. Asimismo, indica cómo alrededor de la formación inicial y el ser maestro, las RS facilitan la comprensión sobre la distancia o proximidad de las instituciones de educación superior y las personas que se forman como futuros docentes, de manera que “se establece una posible tensión entre lo real y lo ideal” (p. 64).

### 2.2. El concepto de evaluación y su abordaje como objeto social

En términos de la teoría representacional, un objeto social se refiere a un aspecto de la realidad susceptible de ser nombrado, reconocido o usado por un grupo social en un contexto determinado. Hace parte de la comunicación e interacción entre los sujetos, en este caso, el objeto hace referencia a la evaluación en el contexto de la formación inicial de futuros docentes de EF, debido a que la evaluación, como componente esencial de la didáctica y de su formación, implica no solo un asunto semántico, sino también una manera de tomar posición y acción en su realidad formativa y futuro rol profesional.

Cada acción que hace el profesor en el contexto educativo está orientada por un horizonte filosófico e ideológico y se ampara en una idea de educación, la cual

se ve reflejada –de una u otra manera– en la evaluación. Alrededor de este asunto se puede hablar de dos ideas sobre educación: la educación técnica, basada en objetivos o bancaria, y la educación que une la teoría con una práctica crítica, denominada también educación problematizadora (Freire, 2005; Gimeno-Sacristán, 1985; López-Pastor et al., 2003).

En este sentido, tanto la educación como la EF deben unirse para buscar espacios de democracia, participación y diálogo permanente, que faciliten e impulsen la construcción de un ser humano integral (Chaverra y Bustamante, 2018). Así, la evaluación, desde esta perspectiva, se convierte en un proceso continuo de recogida de datos y no como un asunto puntual del proceso pedagógico. En este estudio, se asume la evaluación formativa como:

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 que se lleva a cabo durante el trimestre, cuatrimestre o curso académico. (López-Pastor, 2017, p. 40)

En síntesis, en la evaluación formativa tiene cabida el mejoramiento de la práctica docente, así como el mejoramiento del aprendizaje del estudiantado, debido a que el docente analiza y reflexiona sobre los procesos que lleva a cabo con el estudiante alrededor de la evaluación y, a su vez, el estudiante autorregula su aprendizaje, participando activamente de ella.

### **3. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo de estudio**

Se utilizó un diseño Multimétodo Iterativo (Greene y Caracelli, 1997), que hace referencia a una investigación que utiliza elementos cuantitativos y cualitativos, es decir, por iteras. En este caso, la primera parte fue cualitativa, estudio de casos múltiple (Yin, 1994) y, finalmente, se desarrolló un estudio no experimental descriptivo (Polit y Hungler, 2005).

#### **3.2. Población y Muestra**

La población fueron estudiantes de licenciatura en EF de dos universidades colombianas (N=1.626). Se realizó un muestreo probabilístico estratificado (Grisales, 2001). Los criterios de selección fueron: confiabilidad del 95% ( $z=1,96$ ), un error del 5% y se asume una proporción de 50%. La fórmula para calcular la muestra fue:



$$n = \frac{\frac{Z_{\alpha}^2 * pq}{2}}{E^2 + \frac{Z_{\alpha}^2 * pq}{N}}$$

**Ecuación 1.** Fórmula de la muestra

Así, se indagó a 366 estudiantes, quienes se escogieron proporcionalmente de acuerdo con la población. Para la indagación cualitativa, se realizó un muestreo por conveniencia de 10 estudiantes por universidad.

### **3.3. Técnicas e instrumentos**

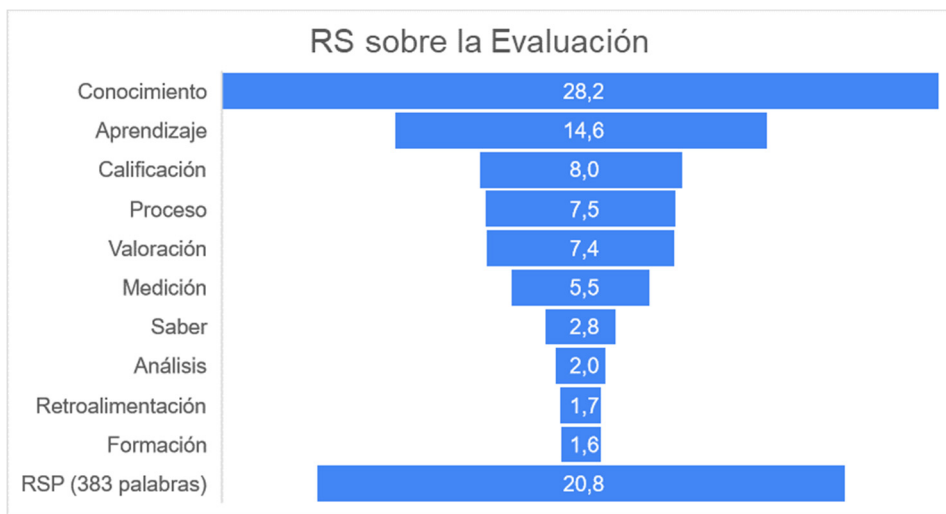
Se realizó una entrevista semiestructurada (Tonon, 2009). Desde la teoría de las RS, se utilizó la técnica de las Redes Semánticas Naturales (Hinojosa, 2008), la cual es una técnica mixta donde a partir de palabras y sus jerarquías se ilustra lo que se sabe, se piensa y se cree sobre un objeto social, lo cual además puede complementarse con un testimonio (González, 2019).

### **3.4. Procesamiento de la información**

La información de naturaleza cualitativa se analizó en el software Atlas-ti (V-8), a partir de un proceso de codificación axial (Strauss y Corbin, 2002), y la de tipo cuantitativo se procesó en Excel 2016.

## **4. RESULTADOS**

Al realizar el análisis de las redes semánticas naturales, se encontró que el grupo de estudiantes indagados presentó una riqueza gramatical bastante amplia, pues esgrimieron 393 palabras definidoras sobre la evaluación que denotan la riqueza gramatical (valor J). Sin embargo, solo diez de ellas determinaron la representación social hegemónica (RSH), pues presentaron los pesos semánticos más altos en porcentaje (Figura 1).



**Figura 1.** Representaciones sociales sobre evaluación

La determinación de la distancia semántica (FMG) se hizo a partir de la primera palabra definidora (Conocimiento,  $M=45024$ ), y con este peso se estableció la RSH, la cual corresponde a aquellas palabras que obtuvieron un valor FMG igual a superior a 5%, lo cual se considera el punto de quiebre (PQ) (González, 2019). En este orden de ideas, las palabras definidoras que constituyen la RSH fueron: conocimiento, aprendizaje, calificación, proceso, valoración, medición, saber, análisis, retroalimentación y formación; estas palabras representan un 79.2% de todo el peso semántico de la red establecida por los estudiantes de EF, el otro 20.8% lo determinan 383 palabras, que constituyen la representación social periférica (RSP) (Tabla 1 y Figura 1).

Teniendo en cuenta la red constituida por la RSH y las 9 palabras de la RSP con valores entre FMG entre 2% y 4.9%, se constituyeron cinco categorías que agrupan la RS de los estudiantes frente a la evaluación. Éstas, de acuerdo a su importancia (valor  $M$ ), presentaron el siguiente orden: valoración del conocimiento, didáctico, calificación proceso y pedagógico (Tabla 1), categorías que además sirvieron para analizar los testimonios sobre evaluación extractados de las redes semánticas y las entrevistas.

CATEGORIA	Palabras	Frecuencia	Orden	M	FMG (PQ≥5)	%M	peso categoría
Valoración del conocimiento	Conocimiento	112	402	45024	100.0	28.1 6	
	Valoración	59	201	11859	26.3	7.42	
	Saber	37	121	4477	9.9	2.80	
	Cuantitativa	25	77	1925	4.3	1.2	
	Prueba	22	72	1584	3.5	0.1	
	Cualitativa	19	64	1216	2.7	0.8	66085
	Aprendizaje	81	289	23409	52.0	14.6	
	Retroalimentación	28	95	2660	5.9	1.7	
Didáctico	Enseñanza	18	65	1170	2.6	0.7	27239
Calificación	Calificación	62	206	12772	28.4	8.0	
	Medición	52	168	8736	19.4	5.5	
	Nota	20	45	900	2.0	0.6	22408
Proceso	Proceso	59	204	12036	26.7	7.5	
	Análisis	31	103	3193	7.1	2.0	
	Resultado	26	71	1846	4.1	1.2	
	Seguimiento	21	79	1659	3.7	1.0	
	Método	19	60	1140	2.5	0.7	19874
Pedagógico	Formación	29	88	2552	5.7	1.6	
	Reflexión	21	75	1575	3.5	1.0	4127

**Tabla 1.** RSH sobre la evaluación, pesos semánticos y categorización.

Nota. Valor M: Peso semántico. Distancia FMG: Distancia semántica.

PQ: punto de quiebre. %M: peso semántico de cada palabra en porcentaje.

El análisis cualitativo de los testimonios denota, de manera más clara, lo que los estudiantes piensan, saben o creen frente a la evaluación. En el caso de la valoración del conocimiento, los estudiantes se refieren a la evaluación como una manera de conocer lo que ellos saben:

*“Valoración de ciertos conocimientos ya sea cualitativa o cuantitativamente”  
t-1-107*

Frente a la evaluación como un asunto didáctico se da, por un lado, un privilegio sobre lo aprendido y, por otro lado, se da como un asunto relacional que establece un vínculo del estudiante con el profesor, en donde el profesor es quien está al frente de lo evaluado:

*“Pienso que la evaluación es un espacio de encuentro académico entre docente y estudiante, que permite, para ambas personas, qué tanto ha aportado al conocimiento y qué tanto he construido y/o aprendido desde ese conocimiento” t-l-87*

También es importante destacar que, en muchas ocasiones, los estudiantes, al pretender hablar de evaluación, se refieren explícita e implícita<sup>33</sup>mente a calificación, al acto de medir o asignar una nota:

*“Es la manera en la cual se mide el aprendizaje y el conocimiento obtenido” t-l-163*

Los resultados también denotaron la emergencia de otras dos categorías: proceso y pedagógico, que, aunque no fueron las más representativas e ilustradas, muestran representaciones más cercanas a lo que la teoría educativa denota como evaluación. Como proceso, los pocos testimonios que dan cuenta de ello se refieren al acto educativo como un asunto sistémico, que implica una serie de pasos o secuencia, hacer seguimiento, análisis y resultados:

*“Es un proceso formativo usado con el fin de garantizar un adecuado proceso de aprendizaje para determinar las aptitudes y actitudes del estudiante con el propósito de encaminarlo hacia su especialidad de conocimiento” t-l-271*

Finalmente, cuando se refieren a la evaluación desde lo pedagógico, esta aparece como un acto reflexivo, que se enfoca, en la valoración con una intención formativa:

*“Es reflexionar, retroalimentar y autoevaluar cada una de las actividades realizadas con el fin de cooperar y corregir entre todos. Es valorar la actitud y esfuerzo de los demás” t-l-201*

En definitiva, tanto en el análisis de redes semánticas en el de testimonios de los estudiantes de EF sobre la evaluación, hay un predominio del acto evaluativo como un asunto de control y valoración.

## 5. DISCUSIÓN

Las RS de los estudiantes de EF frente a la evaluación, se establecen desde el punto de vista bancario, pues, aunque denoten una predominancia del conocimiento, de lo didáctico o en expreso de la calificación, dicha representación se refiere al cumplimiento de objetivos, medir el conocimiento y tener un mejor desempeño. Es decir, su relación con el acto evaluativo indica que ellos se sitúan más en el cumplimiento de metas y cómo estas son reconocidas o registradas en una nota. No hay un predominio, en sus voces, de una participación activa en el acto formativo, que es lo que se espera en el acto evaluativo, y aunque algunas palabras y testimonios se refieren a la evaluación como proceso, lo que más resaltan de ello es el resultado, teniendo como premisa fundamental la valoración cuantitativa o cualitativa. Estos hallazgos se relacionan con lo reportado por Maldonado et al. (2020) en estudiantes de formación inicial de una universidad de Chile, donde las

palabras con mayor frecuencia referidas a la evaluación fueron: prueba, medición, aprendizaje, conocimiento y calificación, refiriéndose a la evaluación como una manera de comprobar resultados. Así mismo, Trigueros et al. (2018) y Mola et al. (2021), señalan cómo la evaluación aún se centra en la calificación y la acción valorativa. También se encuentran estudios cuyos resultados son opuestos a los de esta investigación, pues señalan que utilizar una evaluación formativa favorece los procesos de aprendizaje, permitiendo que la calificación sea considerada como algo justo (Atienza et al., 2016; Hortigüela-Alcalá et al., 2015; Rodríguez-Espinosa et al., 2016). Sin embargo, en los resultados obtenidos en este estudio, el aprendizaje es considerado como un asunto de medición.

A pesar de lo anterior, hay algunos intentos de acercamiento sobre lo que es, en efecto, una evaluación formativa, ya que algunos pocos testimonios que aluden al resultado y la medición lo hacen en referencia al seguimiento, la retroalimentación y al diálogo con el otro, e incluso que el hecho de mejorar y corregir implica una mejor formación. Igualmente, hay algunos trazos que ilustran la evaluación como un asunto reflexivo, sin embargo, no es lo predominante. Esta información concuerda con lo reportado por algunos estudios, resaltando la importancia de la retroalimentación y el diálogo, permitiendo el mejoramiento y la calidad de sus trabajos, así como la relación con su profesor dentro del aula (Atienza et al., 2016; Martínez-Mínguez et al., 2019).

## 6. CONCLUSIÓN

Las RS aluden a las lógicas de comunicación de los grupos y las comunidades, que es lo más común en los escenarios de actuación de los sujetos derivados de sus voces. En este orden de ideas, al abordar la evaluación como un objeto social en el seno del proceso formativo de un grupo de estudiantes de EF, encontramos que la evaluación es mirada como la acción de calificar, de dar cuenta de lo que se ha aprendido en cuanto a lo valorativo. Por lo cual se sugiere a las instituciones formadoras de docentes, en este caso de EF, tener en cuenta este tipo de representaciones que riñen con lo que un futuro formador debe saber sobre la evaluación, pues, aunque la evaluación tiende a acercarse a la calificación, esta también debe verse desde una postura ética y relacional en términos de lo que la cultura espera de un sujeto ideal.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón, L. Y. (2021). Aprendizaje colaborativo y prácticas pedagógicas en aulas multigrado. En M. Gil, C. A. Rengifo, M. J. Salamanca, J. Darwin, A. M. Aragón, Y. Ospina, E. Ortíz & J. C. Aparicio (Eds.), *Educación para un nuevo mundo* (pp. 96-119). Redipe.
- Abric, J.-C. (2001). Prácticas sociales y representaciones. In *Filosofía y Cultura Contemporánea* (Primera ed). Ediciones Coyoacán S.A de C.V.
- Álvarez-Méndez J. (2001). *Evaluar para conocer examinar para excluir* (Ediciones).
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(4), 1033–1048.  
<https://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/2839/showToc>
- Barrientos, E., López Pastor, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 2º semestre (36), 37–43.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Brown, S., & Glasner, A. (2007). Aproximación al concepto de evaluación. In S. Brown, A. Glasner, & G. Graham (Eds.), *Evaluar en la Universidad problemas y nuevos enfoques* (2da ed., pp. 21–35). Narcea, S.A. de Ediciones.
- Castejón-Oliva, F. J., López-Pastor, V. M., Julián-Clemente, J., & Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y El Deporte*, 11(42), 328–346.  
<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista42/artevaluacion163.htm>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Revista Psicologia Da Educação*, 1º sem(44), 1–13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Chaverra-Fernández, B., & Bustamante-Castaño, S. (2018). ¿Cómo se relaciona la idea de educación y educación física con la acción evaluativa? *Viref Revista de Educación Física*, 7(3), 24–37.  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/viref/article/view/336938>
- Fernández, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11–34.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2a edición). Siglo XXI Editores S.A.
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Ventajas e inconvenientes de la evaluación formativa, y su influencia en la

- autopercepción de competencias en alumnado de formación inicial del profesorado en educación física. *Retos*, 38, 417–424.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75540>
- Gimeno-Sacristán, J. (1985). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia* (3ra edición). Morata S.A.
- González-Palacio, E. V. (2019). *Representaciones sociales sobre la formación inicial y ser maestro en estudiantes de educación física del departamento de Antioquia* [Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/13905>
- Greene, J., & Caracelli, V. (1997). *Advances in mixed method evaluation: The challenges and benefits of integrating diverse paradigms*. Jossey-Bass.
- Grisales, H. (2001). *Muestreo en estudios descriptivos*. Facultad Nacional de Salud Pública - Universidad de Antioquia.
- Hamodi Galán, C., & López Pastor, A. T. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103–116. <https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.484>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J. C., & López-Pastor, V. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 41, 533–543. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- Hinojosa-Rivero, G. (2008). El tratamiento estadístico de las redes semánticas naturales. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XVIII(1), 133–154.  
<http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=65411190007>
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella-García, V., & Pérez-Pueyo, Á. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 13–32. <https://doi.org/https://doi.org/10.4995/redu.2015.5417>
- López-Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. In Victor López-Pastor & Á. Pérez-Pueyo (Eds.), *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34–68). Universidad de León.
- López-Pastor, V. M., Monjas-Aguado, R., & Perez-Brunnicardi, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar* (1era edición). Inde.
- López-Pastor, V., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J. C. (2020). La importancia de utilizar la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación física: los proyectos de aprendizaje tutorado como ejemplo de buena práctica. *Retos*, 37, 620–627. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V37I37.74193>

- Maldonado-Fuentes, A. C., Tapia-Ladino, M., & Arancibia-Gutiérrez, B. (2020). ¿Qué significa evaluar? Representaciones atribuidas por estudiantes de formación inicial docente en Chile. *Perfiles Educativos*, *XLII*(167), 138–157. <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59208>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/256194929\\_Formacion\\_del\\_Profesorado\\_para\\_el\\_Cambio\\_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/256194929_Formacion_del_Profesorado_para_el_Cambio_Educativo/links/02e7e521f1a3f866d2000000/Formacion-del-Profesorado-para-el-Cambio-Educativo.pdf)
- Martínez-Mínguez, L., Moya-Prados, L., Nieva-Boza, C., & Cañabate-Ortiz, D. (2019). Percepciones de estudiantes y docentes: evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1), 59–84. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>
- Martínez, L., Santos, M. L., & Castejón-Oliva, J. (2017). Percepciones de alumnado y profesorado en educación superior sobre la evaluación en formación inicial en educación física. *Retos. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deportes y Recreación*, *2º semestre* (32), 76–81. <https://doi.org/https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.52918>
- Mola-Cantero, M., González-Escalona, M. C., & Sánchez-Quintero, N. (2021). Estudio de la evaluación formativa en la disciplina Teoría y Práctica de la Educación. *Revista PODIUM*, *16*(3), 828–837. <https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1103/pdf>
- Molina, M., & López-Pastor, V. (2019). ¿Evalúo como me evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Vivida durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *12*(1), 85–101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público. In *Papers on Social Representations: Electronic Version* (1er edición). Huemul S.A.
- Polít, D., & Hungler, B. (2005). *Investigación científica en ciencias de la salud* (6th ed.). Mc Graw-Hill.
- Ricoy, M. C., & Fernández-Rodríguez, J. (2013). La percepción que tienen los estudiantes universitarios sobre la evaluación: Un estudio de caso. *Educacion XXI*, *16*(2), 321–342. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2645>
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F., & Luna-Cabrera, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, *20*(3), 1–17. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.18>



- Souto-Suárez, R., Jiménez-Jiménez, F., & Navarro-Adelantado, V. (2020). La percepción de los estudiantes sobre los sistemas de evaluación formativa aplicados en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1 (ed.)). Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Tonon, G. (2009). *Reflexiones Latinoamericanas Sobre Investigación Cualitativa*. Universidad Nacional de Matanza. <https://acortar.link/d9ANu>
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., & Moreno-Doña, A. (2018). A vueltas con la evaluación de las competencias. Percepciones de los alumnos y docentes de los grados relacionados con la educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 93–110.  
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000200093>
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y métodos* (pp. 1–35). Sage.



## 25. PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO Y EL PROFESORADO EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DE LA EDAD DEL DOCENTE

### PARTICIPATION OF STUDENTS AND TEACHERS IN THE ASSESSMENT PROCESS IN PHYSICAL EDUCATION. DIFFERENCES DEPENDING ON TEACHERS' AGE

---

MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE<sup>1</sup>

LAURA CAÑADAS<sup>1</sup>

ESTHER SANTOS-CALERO<sup>1</sup>

El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción docente sobre la participación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación en educación física en función de la edad de los docentes. Participaron 455 docentes de educación física. Se empleó la dimensión que analizaba la participación del alumnado y el profesorado en los procesos de evaluación del cuestionario *Procesos de evaluación en Educación Física (#EvalEF)*. Se crearon tres categorías en función de la edad del profesorado para analizar las diferencias en las variables estudiadas: (i) 20-35 años; 36-45 años; y (iii) más de 45 años. Aparecen diferencias estadísticamente significativas en 3 de 4 ítems: (i) El alumnado evalúa a sus compañeros/as; (ii) El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado; y (iii) El profesor/a de educación física es evaluado por su alumnado. El profesorado de entre 20 y 35 años el que reporta valores más altos.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es uno de los ejes fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, siendo foco de numerosos debates educativos por su complejidad e importancia. Es necesario un proceso de evaluación coherente con el proceso metodológico empleado en los procesos formativos. La gran cantidad de investigaciones desarrolladas en las últimas décadas destacan el valor y utilidad de los procesos de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje del alumnado, y mejorar la práctica docente del profesorado (López-Pastor y Sicilia-Camacho,

---

<sup>1</sup> Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

2017). En el desarrollo de estos procesos evaluativos se han desarrollado prácticas en las que se busca involucrar al alumnado. Esta es una de las prácticas evaluativas que más destacan por su complejidad y novedad, pero resultan escasamente empleadas en los contextos de Educación Primaria y Secundaria (Cañadas y Santos-Pastor, 2021). En el contexto de la educación física escolar, dadas sus particulares características pueden ser procesos que contribuyan en gran medida a mejorar los aprendizajes del alumnado, así como su capacidad de autorregular sus aprendizajes (Allal, 2020). Sin embargo, existen factores como la edad de los docentes que pueden determinar que el profesorado aplique en mayor o menor medida estos procesos. Por ello, este estudio busca analizar la percepción docente sobre la participación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación en educación física en función de la edad de los docentes.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Procesos de participación del alumnado en la evaluación.**

La participación del alumnado en el proceso evaluativo compartiendo la responsabilidad con el profesorado y colaborando con ellos en las tareas de evaluación contribuye a reforzar su carácter formativo. Este modelo de evaluación busca una participación conjunta y dialogada entre docente y alumnado, dando paso a un contexto en el que el profesorado asume el rol de facilitador del aprendizaje y se potencia el aprendizaje autónomo del alumnado (López-Pastor y Sicilia-Camacho, 2017).

La implicación del alumnado en los procesos evaluativos puede tener beneficios en su desarrollo personal, en su aprendizaje y en su motivación (Cañadas et al., 2021). López-Pastor (2005) resume estos beneficios en: la mejora del aprendizaje y los procesos educativos generados; fomentar el análisis crítico y la autocrítica; y ayudar tanto al profesorado como al alumnado a tomar conciencia de los puntos fuertes y débiles de un trabajo. Esto favorece al desarrollo de la autonomía del alumnado y la educación democrática, de la misma forma que ayuda al alumnado a orientar su aprendizaje tomando conciencia de cómo mejorar. Para poder avanzar en este sentido se debe dar responsabilidad al alumnado en todos los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje; coherente con las convicciones educativas.

Tradicionalmente la forma más empleada de evaluación es la heteroevaluación, forma de evaluación en la que es el profesorado el que evalúa al alumnado (Rodríguez-Negro y Zulaika, 2016). Las formas de participación del alumnado más empleadas son la autoevaluación y la coevaluación (Cañadas, 2022). La autoevaluación se define como el proceso por el que una persona valora su propio trabajo o desempeño. La coevaluación es el proceso por el que una persona evalúa el desempeño de un igual. También pueden producirse procesos de heteroevaluación donde sea el alumnado el que evalúe al docente.

## 2.2. Antecedentes

La investigación en relación con la participación del alumnado en educación física en Educación Primaria y Secundaria es escasa. Son diversas las revisiones sistemáticas realizadas en torno al tema (Bores-García et al., 2020; Cañadas, 2022; Otero-Saborido et al., 2021) y diversos los estudios que se han focalizado en esta temática, concretamente en conocer el grado de aplicación de procesos de participación del alumnado en educación física (Cañadas y Santos-Pastor, 2021; El-Hadraoui, 2016; Rodríguez-Negro y Zulaika, 2016; Ureña-Villanueva et al., 2006; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2022). Estos estudios muestran, de forma general que, aunque el profesorado reconoce la riqueza que este tipo de prácticas puede tener para la formación y desarrollo del alumnado, aún predominan las prácticas de heteroevaluación donde son ellos y ellas los que evalúan a sus estudiantes.

## 3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo propuesto se desarrolló una investigación cuantitativa, comparativa y de corte transversal. Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio, incidental y no probabilístico. Participaron 455 docentes españoles de educación física, de los cuales un 52.2% imparten docencia en la etapa de educación primaria y un 47.8% en la de secundaria. Los participantes cuentan con una media de  $15.08 \pm 9.94$  años de experiencia docente y  $41.68 \pm 9.43$  años de edad media. Para el desarrollo de esta investigación se crearon tres grupos distribuidos equitativamente en función de la edad de los docentes, quedando el 28.79 % en el grupo entre 20 y 35 años; un 37.58 % en el grupo entre 36 y 45 y, un 33.85 % en el que tiene más de 45 años. Para la recogida de información se empleó el cuestionario diseñado “*Procesos de evaluación en Educación Física (#EvaluEF)*” (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). Está compuesto por 13 dimensiones de escala tipo Likert con 6 niveles de respuesta cerrada comprendidas ente 1 (nunca/muy en desacuerdo) y 6 (siempre/muy de acuerdo). Para esta investigación, se utilizaron los cuatro ítems relativos a la participación del profesorado y el alumnado en los procesos de evaluación. Se envió el cuestionario a través del correo electrónico a los centros escolares de educación básica del territorio nacional entre abril y mayo de 2020, solicitando su remisión a los docentes de educación física. Se empleó la versión 26 del programa estadístico SPSS para el análisis de los resultados. Se utilizó la prueba de *Kolmogorov-Smirnov* para comprobar la normalidad de la muestra. Dado que esta no presentaba una distribución normal, se procedió a realizar análisis no paramétricos. Para analizar las diferencias en la percepción docente sobre la participación del alumnado y el profesorado en el proceso de evaluación en educación física según la edad de los docentes participantes se empleó la prueba de *H de Kruskal-Wallis* para pruebas no paramétricas. Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid el 24 de abril de 2020 (CEI-106- 2073).

#### 4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra las diferencias en la percepción del profesorado sobre la participación del alumnado y el profesorado en los procesos de evaluación en educación física en función de su edad. Todos los ítems estudiados reportan valores por encima del valor medio en la escala de respuestas (superior a 3.5), tanto los que analizan la participación del alumnado en el proceso de evaluación con prácticas como la autoevaluación o la coevaluación como los que reflejan procesos de heteroevaluación. Es el caso de este último ítem el que reporta valores medios más altos y cercanos al mayor grado de respuesta (cercano a 6, que corresponde a muy de acuerdo).

Se encuentran diferencias estadísticamente significativas en tres de los cuatro ítems estudiados: (i) “El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)” ( $p<.05$ ;  $4.60\pm1.26$  vs.  $4.23\pm1.33$  vs.  $4.03\pm1.40$ ), siendo los docentes entre 20 y 35 años de edad los que reportan valores medios más altos, seguidos por los docentes entre 36 y 45 años y los de 45 años; (ii) “El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado” ( $p<.05$ ;  $5.70\pm0.52$  vs.  $5.51\pm0.77$  vs.  $5.49\pm0.78$ ), reportando valores medios más altos los docentes de entre 20 y 35, seguidos por los docentes de más de 45 años de edad y por los de entre 36 y 45 años ; y (iii) “El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado” ( $p<.05$ ;  $5.70\pm0.52$  vs.  $5.51\pm0.77$  vs.  $5.49\pm0.78$ ). En este caso, al igual que en el primer ítem estudiado, los docentes de entre 20 y 35 años de edad presentan valores medios más altos, seguidos por los docentes entre 36 y 45 años y, por último, por los mayores de 45 años

Participación del profesorado y alumnado en el proceso de evaluación	20-35 años	36-45 años	Más de 45 años	<i>p</i>
	M±DT	M±DT	M±DT	
<i>n</i> ,	131	171	154	
El alumnado se evalúa a sí mismo (autoevaluación)	4.56±1.34	4.35±1.28	4.25±1.37	.088
El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	4.60±1.26	4.23±1.33	4.03±1.40	<b>.001</b>
El profesor/a de educación física evalúa a su alumnado	5.70±0.52	5.49±0.78	5.51±0.77	<b>.024</b>
El profesor/a de educación física es evaluado por su alumnado	4.79±1.36	4.43±1.36	4.00±1.51	<b>.000</b>

**Tabla 1.** Participación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación. Diferencias en función de la edad docente.

Nota. En negrita se muestran las diferencias estadísticamente significativas ( $p>.05$ )

## 5. DISCUSIÓN

Esta investigación buscaba analizar la percepción docente sobre la participación del alumnado y profesorado en el proceso de evaluación en educación física en función de la edad de los docentes. Los resultados muestran que se sigue la línea mostrada por estudios previos, predominando la heteroevaluación (del docente al alumnado) frente a los procesos de participación en la evaluación como la autoevaluación y coevaluación (Rodríguez-Negro y Zulaika, 2016; Zubillaga-Olague y Cañadas, 2022). Además, en esta investigación destacan los valores positivos que reporta el profesorado en relación con la participación del alumnado en la evaluación del docente.

Por otro lado, las diferencias existentes en relación con la edad en el grado de acuerdo en el empleo en mayor o menor medida de estos procesos, indica que aquellos docentes más jóvenes presentan diferencias en el empleo de procesos de coevaluación con el resto de docentes, pero también las presentan en los procesos de heteroevaluación (del docente al estudiante). Esto puede indicar que, aunque son más receptivos a emplear procesos que impliquen al alumnado en la evaluación de sus compañeros/as, también necesitan controlar a través de su evaluación que el proceso se desarrolle adecuadamente. Por otra parte, destaca que en el caso de los procesos de autoevaluación no existan diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos de edad, mostrando en todos los casos valores positivos. Esto puede deberse a que este tipo de prácticas adquieren valores muy diversos y son diversos los procedimientos que emplear y, por tanto, más fácil que todo el mundo vea opciones para incluirlos en sus procesos de evaluación.

## 6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha mostrado, por tanto, que hay un alto grado de acuerdo del profesorado de educación física para el empleo de formas de evaluación que implique al alumnado de diferentes formas, aunque sigue siendo predominantes los procesos de heteroevaluación. Además, en prácticas como la coevaluación o la evaluación del docente por parte del estudiantado es el profesorado más joven el que está en mayor grado de acuerdo en su empleo, aunque no aparecen diferencias estadísticamente significativas en función de la edad en el grado de acuerdo del empleo de procesos de autoevaluación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., González-Calvo, G. & Barba-Martín, R. (2020). Peer assessment in physical education: A systematic review of the last five years. *Sustainability*, 12, 9233. <https://doi.org/10.3390/su12219233>
- Cañadas, L. (2022). Procesos de auto-evaluación y co-evaluación en Educación Física. Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 15(1). <https://doi.org/10.15366/rie2022.15.1.009>
- Cañadas, L. & Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de Educación Física en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>
- El-Hadraoui, S. (2016). Educación Física en primaria. Participación del alumnado en la evaluación. *Fórum de Recerca*, 21, 659-678. <http://doi.org/10.6035/ForumRe-cerca.2016.21.35>
- López-Pastor, V. M. & Sicilia Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>
- Otero-Saborido, F. M., Torreblanca-Martínez, V. & González-Jurado, J. A. (2021). Systematic Review of Self-Assessment in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 766. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020766>
- Rodríguez-Negro, J. & Zulaika, L. M. (2016). Evaluación en Educación Física. Análisis comparativo entre la teoría oficial y la praxis cotidiana. *Sportis: Revista Técnico-Científica del Deporte Escolar, Educación Física y Psicomotricidad*, 2(3), 421-438. <http://doi.org/10.17979/sportis.2016.2.3.1448>
- Ureña-Ortín, N., Ureña-Villanueva, F., Velandrino, N. A. & Alarcón-López, F. (2006). Resultado de un caso práctico de autoevaluación en educación física en la etapa de primaria. *Apunts Educación Física y Deportes*, 86, 22-33.
- Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>
- Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Contextos Educativos*, 30, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.5371>



## 26. RELACIÓN ENTRE EL SENTIDO DE EFICACIA PERCIBIDO POR EL PROFESORADO Y LA IMPLICACIÓN DE DIFERENTES AGENTES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA

### RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER'S SENSE OF EFFICACY AND THE IMPLICATION OF DIFFERENT AGENTS IN ASSESSMENT PROCESSES IN PHYSICAL EDUCATION

---

LAURA CAÑADAS<sup>1</sup>  
ESTHER SANTOS-CALERO<sup>1</sup>  
MAITE ZUBILLAGA-OLAGUE<sup>1</sup>

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación existente entre el sentido de eficacia percibido por el profesorado de Educación Física en variables relacionadas con los procesos de evaluación y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación. Participaron 995 docentes de Educación Física del territorio español. La información se recogió a través de la escala Teacher's Sense of Efficacy Scale y del Cuestionario “#EvalEF” sobre Procesos de Evaluación en Educación Física. Los resultados muestran una relación positiva y significativa entre las variables del sentido de eficacia percibido por el profesorado de Educación Física en los procesos de evaluación y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación. Por ello, parece necesario trabajar en la formación sobre procesos de evaluación para generar confianza en el profesorado para la aplicación de estos procesos y, dándoles herramientas para implicar al alumnado en los procesos de evaluación.

#### 1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es considerada uno de los procesos fundamentales para alcanzar el éxito y la calidad educativa (Valdivia y Fernández, 2020). Desde un enfoque formativo, esta se entiende como un proceso que permite obtener información y realizar juicios de valor sobre el grado de adquisición de las competencias del alumnado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cruzado, 2022) y cuya finalidad es mejorar y regular los procesos educativos. Por ende, plantear una evaluación formativa y compartida en la que participen los distintos agentes

---

<sup>1</sup> Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España.

educativos contribuirá a una mayor conciencia del progreso, implicación y regulación del aprendizaje por parte del alumnado (Fernández-Garcimartín et al., 2022). No resulta diferente en el área de Educación Física en los niveles de formación obligatoria, que apuesta por un desarrollo integral y competencial del alumnado. Sin embargo, debido a las particularidades del área, el desarrollo de una evaluación formativa genera grandes controversias entre el profesorado, en especial vinculadas a las dificultades que genera el desarrollo de prácticas de evaluación formativa en la praxis del aula (Barba-Martín et al., 2020). Esto lleva a que entre las principales prácticas de evaluación se encuentre la heteroevaluación y todavía sigan implementándose, en gran medida, procesos de evaluación tradicional, asociados a establecer calificaciones tras la aplicación de pruebas que midan el desempeño motriz del alumnado (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2022). Esto puede estar vinculado la falta de formación del profesorado en proceso de evaluación formativa y, a como perciben su eficacia a la hora de aplicar estos procesos de evaluación (Sonllea et al., 2018). Por ello, el objetivo de esta investigación fue analizar la relación existente entre el sentido de eficacia percibido por el profesorado de Educación Física en variables relacionadas con los procesos de evaluación y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Sentido de eficacia percibido por los docentes en los procesos de evaluación**

La autoeficacia docente se entiende como el conjunto de creencias personales y profesionales del profesorado sobre sus habilidades, destrezas y actitudes para desempeñar su labor docente y alcanzar el éxito educativo (Covarrubias y Mendoza, 2013). Rodríguez (2017) enumera una serie de factores influyentes en los niveles de autoeficacia docente entre las que destacan la experiencia, el nivel de competencia y de formación docente; el nivel educativo en el que imparte docencia y la capacidad de adaptarse a las características del grupo y generar un ambiente de trabajo favorable y positivo. Todas estas variables establecen una relación recíproca entre el pensamiento y la acción docente, influidos por procesos cognitivos, motivacionales, afectivos y selectivos (Ruiz, 2005). Asimismo, Rodríguez et al., (2009) determinan que el sentimiento de competencia y eficacia del profesorado además de influir en sus expectativas de éxito como docentes, influyen directamente en la motivación y rendimiento del alumnado, ejerciendo así un efecto positivo en el aprendizaje de este.

### **2.2. Implicación de los distintos agentes en los procesos de evaluación**

Tradicionalmente, en los procesos de evaluación ha prevalecido la heteroevaluación realizada por el docente hacia el aprendizaje del alumnado. Sin

embargo, ofrecer al alumnado la posibilidad de reflexionar y participar activamente en la valoración de su aprendizaje le otorga responsabilidades, lo que puede resultar motivador (Cañadas et al., 2021). Así, que el alumnado conozca y participe en los procesos de evaluación favorece a que tome conciencia y regule su propio proceso de aprendizaje y promueve un desarrollo cada vez más autónomo, responsable y competencial (Hortigüela et al., 2019). Entre las prácticas más frecuentes de evaluación participativa destacan, por un lado, la autoevaluación y coevaluación en las que el alumnado se evalúa a sí mismo y evalúa a sus compañeros y, por otro lado; la evaluación compartida en la que el alumnado y el profesorado evalúan de forma conjunta (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2022). Sin embargo, como se ha indicado previamente, los estudios indican que aún existe un alto porcentaje de prácticas donde predomina el empleo de la heteroevaluación.

### 2.3. Antecedentes

Entre los estudios que relacionan el sentido de eficacia percibido por los docentes y la implicación de los distintos agentes en los procesos de evaluación en el área de Educación Física destacan estudios como el de Giménez-Lozano y Morales-Rodríguez (2019) quienes determinan altos niveles de eficacia percibida en dimensiones como la planificación y evaluación docente. Sin embargo, presentan menor seguridad y competencia en tareas de implicación e interacción con el alumnado, a pesar de que estas tengan un mayor impacto en la motivación, compromiso e implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Escobar-Medina, 2015). Rodríguez et al. (2009) en su investigación concluyen que se requieren altos niveles de autoeficacia y confianza por parte de los docentes para llevar a cabo una evaluación continua y reajuste de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, Hortigüela et al. (2019) destacan que los docentes se sienten más seguros cuando son los únicos implicados en la evaluación y calificación del alumnado.

### 3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación se empleó un diseño cuantitativo, transversal y correlacional. Participaron un total de 995 docentes de Educación Física (34,2% mujeres; 51,8% docente de secundaria) del territorio español con una media de edad de  $42,26 \pm 9,23$  años. La información se recogió a través de dos cuestionarios. Las variables relativas a la eficacia percibida del profesorado se recogieron con la escala Teacher's Sense of Efficacy Scale (Burgueño et al., 2019). Concretamente se emplearon seis variables que se relacionan con alguno de los aspectos relativos a los procesos de evaluación: (i) ¿En qué grado podría emplear una variedad de estrategias de evaluación?; (ii) ¿Cuánto podría hacer para que los estudiantes crean que pueden hacerlo bien en las tareas de

casa?; (iii) ¿En qué grado podría ofrecer una explicación alternativa cuando los estudiantes están confusos?; (iv) ¿Cuánto podría hacer para que los estudiantes sigan las explicaciones de clase?; (v) ¿Cuánto podría hacer para ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje?; y (vi) ¿En qué grado podría plantearles buenas preguntas a los estudiantes? Se contestaba con una escala Likert del 1 (Nada) al 10 (Mucho).

Para los datos de evaluación se empleó el cuestionario Cuestionario “#EvalEF” sobre Procesos de Evaluación en Educación Física (Zubillaga-Olague y Cañadas, 2021). Este cuestionario está compuesto por 81 ítems divididos en 13 dimensiones. Para esta investigación se han empleado las variables (i) El alumnado se evalúa a sí mismo (autoevaluación); (ii) El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación); (iii) El profesor/a de EF evalúa a su alumnado. Se responden con una escala tipo Likert con seis niveles de respuesta desde 1 (muy en desacuerdo) a 6 (muy de acuerdo). El cuestionario se envió vía online a los centros educativos junto con la información sobre la investigación y un consentimiento informado, ajustándose a los principios éticos de investigación (American Psychological Association, 2010). Una vez recogidos todos los datos se empleó el programa estadístico SPSS.v. 22 para analizar a través de la *correlación de Pearson* la relación entre las variables estudiadas.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados muestran una relación positiva y significativa entre todas las variables entre el sentido de eficacia percibido por el profesorado de Educación Física en variables relacionadas con los procesos de evaluación y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación. Destacan los valores entre “El alumnado se evalúa a sí mismo” con “¿En qué grado podría emplear una variedad de estrategias de evaluación?” ( $r=0,307$ ) y con “¿Cuánto podría hacer para ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje?” ( $r=0,276$ ).

	El alumnado se evalúa a sí mismo (autoevaluación)	El alumnado evalúa a sus compañeros/as (coevaluación)	El profesor/a de EF evalúa a su alumnado
¿En qué grado podría emplear una variedad de estrategias de evaluación?	0,307	0,270	0,187
¿Cuánto podría hacer para que los estudiantes creen que pueden hacerlo bien en las tareas de casa?	0,185	0,145	0,111
¿En qué grado podría ofrecer una explicación alternativa cuando los estudiantes están confusos?	0,208	0,167	0,217
¿Cuánto podría hacer para que los estudiantes sigan las explicaciones de clase?	0,203	0,148	0,194
¿Cuánto podría hacer para ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje?	0,276	0,217	0,173
¿En qué grado podría plantearles buenas preguntas a los estudiantes?	0,234	0,210	0,161

**Tabla 1.** Relación entre el sentido de eficacia percibido y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación

Nota. Todas las correlaciones son significativas con valores de  $p=0,000$

## 5. DISCUSIÓN

El objeto de estudio que se planteaba con esta investigación era analizar la relación existente entre el sentido de eficacia percibido por el profesorado de Educación Física en variables relacionadas con los procesos de evaluación y la implicación de diferentes agentes en el proceso de evaluación. Los resultados muestran relaciones positivas y significativas entre ambas variables. Sin embargo, como muestran investigaciones previas, la heteroevaluación sigue prevaleciendo como forma de evaluación más empleada por los docentes debido a la seguridad que genera por su formación y experiencia previa (Hortigüela et al., 2019; Sonllea et al., 2018).

A su vez, podría decirse que la aplicación de nuevas formas de evaluación que impliquen al alumnado conlleva un cambio de percepción por parte de los docentes, valorando posibles estrategias para la mejora de su práctica docente. A través de las preguntas que se plantean, estos valoran en qué grado pueden mejorar su práctica docente, y así, a través de una evaluación formativa y compartida, mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que atiendan a las necesidades del alumnado y contribuya al desarrollo integral que se pretende desde el área de Educación Física.

Con lo que, a través de la participación e implicación del alumnado en los procesos de evaluación, ellos mismos podrían conocer sus progresos en el aprendizaje y reorientar este proceso (Fernández-Garcimartín et al., 2022), permitiendo a los docentes al mismo tiempo participar en su mejora, evaluando la adecuación y eficacia de su práctica docente. Esto puede generar que el sentido de eficacia percibida en los procesos de evaluación pueda verse aumentado por los docentes, implicando una mayor motivación, seguridad y confianza en la toma de decisiones que favorezca al desarrollo de un proceso educativo de calidad.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio muestra que una mayor percepción de eficacia en los procesos de evaluación se relaciona positivamente con la implicación del alumnado en los procesos de evaluación, pero también con procesos de heteroevaluación docente. Por ello, parece necesario trabajar en la formación sobre procesos de evaluación de forma que, por una parte, se genere confianza en el profesorado para la aplicación de estos procesos y, por otra, se les den herramientas para implicar al alumnado en los procesos de evaluación, retroalimentándose entre ellas. Esta investigación presenta ciertas limitaciones, principalmente las derivadas de cualquier investigación cuantitativa, junto con el hecho de que no puede conocerse en qué sentido se producen las relaciones. Sería interesante profundizar en más estudios de estas características, especialmente con procesos de formación e intervención en procesos de participación del alumnado que permitan conocer si mejora el sentido de eficacia del profesorado.

## BIBLIOGRAFÍA

- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. Sixth Edition.
- Barba-Martín, R. A., Hortigüela, D., & Pérez-Pueyo. (2020). Evaluar en Educación Física: análisis de las tensiones existentes y justificación del empleo de la evaluación formativa y compartida. *Educación Física y Deporte*, 39(1), 23-47. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a03>
- Burgueño, R., Sicilia, A., Medina-Casaubón, J., Alcaraz-Ibañez, M., & Lirola, M. J. (2019). Psychometry of the Teacher's Sense of Efficacy Scale in Spanish Teachers' Education. *The journal of experimental education*, 87(1), 89-100. <https://doi.org/10.1080/00220973.2018.1423542>
- Cañadas, L., & Santos-Pastor, M. L. (2021). La evaluación formativa desde la perspectiva de docentes noveles en las clases de Educación Física en Primaria y Secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1-20. <http://doi.org/10.15359/ree.25-3.25>

- Covarrubias, C. G., & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies Journal*, 4(2), 107-123.
- Cruzado, J. J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Escobar-Medina, B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8(5), 1-8.
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Relamente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes Nieto, T., Molina Soria, M., & López-Pastor, V. M. (2022). La Participación del Alumnado en la Evaluación Formativa en Formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Giménez-Lozano, J. M., & Morales-Rodríguez, F. M. (2019). *Relación entre las creencias de autoeficacia y los niveles de inteligencia emocional en docentes universitarios*. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 143-154. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v1.1399>
- Rodríguez, M. I. (2017). “Hacia un modelo de autoeficacia docente en Educación Primaria, Secundaria y Bachillerato” [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10486/681438>
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R., & Rosario, P. (2009). Auto-eficacia Docente, Motivación del Profesor y Estrategias de Enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7. <https://doi.org/10.24310/espiesepsi.v3i1.13328>
- Ruiz, F. (2005). Influencia de la autoeficacia en el ámbito educativo. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.19083/ridu.1.33>
- Sonllea, M., Martínez, S., & Monjas, R. (2018). Los Procesos de Evaluación y sus Consecuencias. Análisis de la Experiencia del Profesorado de Educación Física. *Estudios Pedagógicos*, 44(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200329>
- Valdivia, S. V., & Fernández, M. E. C. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>
- Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47-55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>

Zubillaga-Olague, M. & Cañadas, L. (2022). Agentes participantes en los procesos de evaluación y calificación en Educación Física. *Contextos Educativos*, 30, 83-98. <http://doi.org/10.18172/con.5371>



# 27. COMPARACIÓN DE LOS EFECTOS DE RÚBRICAS Y GUIONES DE AUTOEVALUACIÓN: UN ESTUDIO SOBRE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS ESTADÍSTICOS

## COMPARING THE EFFECTS OF RUBRICS AND SELF-ASSESSMENT SCRIPTS: A STUDY ON STATISTICAL PROBLEM SOLVING

---

JUAN FRAILE RUIZ<sup>1</sup>

Las rúbricas y los guiones son herramientas utilizadas para fomentar la autoevaluación. Si bien estas herramientas comparten similitudes, difieren en términos de los procesos metacognitivos que respaldan. En este estudio de diseño cuasiexperimental (rúbricas, guiones y control), participaron 134 participantes universitarios. Se encontraron efectos positivos en autorregulación para ambos grupos experimentales y también en autoeficacia, aunque sólo para el grupo rúbricas. Los resultados de rendimiento académico, a través de un análisis de diferencias en diferencias, fueron positivos significativamente para aquellos estudiantes del grupo de rúbricas que comenzaron con un muy alto nivel académico. Asimismo, también para los estudiantes que usaron guiones y tenían un nivel inicial intermedio o alto. Se discuten las implicaciones para el uso de estas herramientas, la tarea y el contexto social, la provisión de retroalimentación, el uso de ejemplos y la co-creación con el profesor.

### 1. INTRODUCCIÓN

La autoevaluación es una práctica que ha sido intensamente investigada, aunque su complejidad y múltiples formas de conceptualización e implementación implican que todavía hay muchas líneas abiertas de investigación sobre cómo y por qué funciona (Andrade, 2019; Panadero et al., 2016). Es importante destacar que la autoevaluación es un proceso crucial en el ciclo del aprendizaje autorregulado (AA), especialmente en la fase de autorreflexión (Andrade y Valtcheva, 2009). Esta relación se evidencia a través de investigaciones empíricas que muestran el efecto directo de la autoevaluación en el aprendizaje autorregulado (Panadero et al., 2017) y el rendimiento académico (Brown y Harris, 2013). Dado que la autoevaluación es

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón (Madrid), España.

un proceso educativo crucial, se emplean diferentes herramientas para promover su mejora, como rúbricas y guiones.

## 2. MARCO TEÓRICO

En cuanto a las rúbricas, hay una gran cantidad de evidencia creciente sobre su uso (e.g., Dawson, 2017) y sus efectos positivos formativos (e.g., Brookhart, 2018; Panadero y Jonsson, 2013). Por otro lado, la investigación sobre los efectos de los guiones es más limitada, aunque son similares a las pistas o *prompts*, que tienen una base empírica más amplia (e.g., Guo, 2022). Además, sus similitudes han llevado a errores en la investigación en el uso del término apropiado para referirse a la herramienta empleada. Estos instrumentos, las rúbricas y los guiones, aunque similares, son diferentes en términos de los procesos metacognitivos que impulsan y la forma en que los utilizan los estudiantes.

Las rúbricas proporcionan descripciones cualitativas para cada criterio y nivel para orientar a los estudiantes hacia objetivos de rendimiento, mientras que los guiones se centran en el proceso de la tarea para orientarlos hacia los objetivos de aprendizaje (Alonso-Tapia y Panadero, 2010). Aunque los guiones son más fáciles de utilizar, son más exigentes cognitivamente y requieren un mayor uso de estrategias de autorregulación (Kollar et al., 2007). En contraste, las rúbricas tienen un enfoque globalizado y cualitativo que requiere un proceso profundo y prolongado, a menudo con el uso de otras estrategias para una comprensión adecuada de los objetivos de aprendizaje (Brookhart, 2018). Los guiones requieren que los estudiantes los utilicen paso a paso, mientras que las rúbricas muestran diferentes criterios o secciones que pueden atenderse por separado (Latifi et al., 2020). Las rúbricas tienen una estrategia de puntuación y se centran en el producto final, mientras que los guiones se centran en el proceso (Panadero et al., 2014).

En cuanto a los efectos de las rúbricas y los guiones, aunque son dos herramientas de autoevaluación que tienen como objetivo promover el aprendizaje autorregulado (SRL, por sus siglas en inglés) (Brookhart, 2018; Panadero et al., 2014), se han identificado diferencias. Mientras que las rúbricas se centran en el resultado de la tarea, los guiones proporcionan preguntas paso a paso que animan a los estudiantes a autoevaluarse durante el proceso (Panadero et al., 2014). Investigaciones anteriores que comparan ambas herramientas muestran resultados mixtos, con algunos estudios indicando que los guiones pueden tener un mayor efecto en la mejora de la autorregulación (Panadero et al., 2012).

El uso de rúbricas, bajo pautas de evaluación formativa, combinado con actividades metacognitivas, ha demostrado aumentar generalmente el rendimiento académico (Panadero y Jonsson, 2013). Sin embargo, el uso de guiones también ha reflejado resultados positivos en comparación con no utilizar ninguna herramienta (Alonso-Tapia y Panadero, 2010).

Los estudiantes que utilizan herramientas de autoevaluación como rúbricas y guiones pueden informar de una menor autoeficacia debido a la complejidad de los criterios y estándares de evaluación específicos (Panadero et al., 2017). Sin embargo, se ha descubierto que las rúbricas ayudan a los estudiantes a comprender las expectativas del profesor (Jonsson, 2014; Reynolds-Keefer, 2010). Los estudiantes que utilizaron rúbricas informaron de una mayor utilidad de la herramienta y se centraron más en el aprendizaje en comparación con los estudiantes que utilizaron guiones (Panadero et al., 2014). En general, tanto las rúbricas como los guiones pueden promover el AA, pero su eficacia puede depender del contexto y de los resultados específicos que se estén buscando.

Por las dudas abiertas y la limitada investigación sobre los efectos de los guiones, se tuvo por objetivo, y consiguientes preguntas de investigación, explorar los efectos de las rúbricas y guiones en la autorregulación, autoeficacia y rendimiento académico.

### 3. METODOLOGÍA

Este estudio tiene un diseño cuasi-experimental con tres condiciones (rúbricas vs. guiones vs. control). Se midieron dos variables dependientes antes y después de la intervención, es decir, el aprendizaje autorregulado y la autoeficacia, y las tres variables dependientes restantes justo después de la intervención: desempeño (tres actividades), percepciones y uso reportado de rúbricas o guiones.

En cuanto a los participantes, la muestra consistió en 134 participantes universitarios -tercer curso de un grado en administración de empresas-, de tres grupos de clase intactos con el mismo docente (segundo autor), pero los estudiantes fueron asignados al azar a cada grupo al comienzo de sus estudios. Cuarenta y cuatro participantes estaban en la condición de rúbrica (32,8%), 45 en la condición de guion (33,6%) y 45 en la condición de control (33,6%). La mayoría de los participantes eran hombres (57,46%) con una edad media de 21 años ( $SD = 1,79$ ).

Las herramientas de evaluación formativa se emplearon para realizar tres tareas relacionadas con la resolución de problemas econométrico, en grupos de un máximo de cinco estudiantes

La autorregulación del aprendizaje se midió, de forma general, empleando el *Motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ)* (Pintrich et al., 1991). Además, se creó ad hoc un cuestionario de autorregulación específica. En la misma línea, se creó un cuestionario específico para medir la autoeficacia.

Las rúbricas y los guiones se emplearon en tres tareas que se realizaban en pequeños grupos de estudiantes. Las variables de rendimiento académico se obtuvieron de estas tareas y de los exámenes parciales y final.

Para establecer una adecuada comparación entre grupos, se exploraron medidas previas de rendimiento académico a través de la nota del expediente académico hasta ese momento. Aquí se identificó un rendimiento superior de

partida del grupo control cercanas a la significación en un intervalo de confianza del 95% [ $F(2, 131) = 2.527, p = .084, \eta^2 = .037; M_{\text{con}} = 6.53, M_{\text{rub}} = 6.48, M_{\text{gui}} = 6.3$ ]. Además, se encontraron diferencias significativas en la comparación de la calificación de una asignatura del curso anterior que se considera la asignatura previa a la asignatura que los estudiantes cursaron en este estudio [ $F(2, 131) = 13.19, p = .000, \eta^2 = .168; M_{\text{con}} = 7.38, M_{\text{rub}} = 5.77, M_{\text{gui}} = 6.51$ ].

Por la anterior razón, se empleó un análisis de diferencias en diferencias con múltiples periodos de tiempo (Callaway y Sant'Anna, 2021). Para establecer las comparaciones temporales en el análisis de diferencia en diferencias, se utilizan tres medidas alternativas -cambios temporales-: (1) se compara la calificación final de la asignatura del curso académico anterior (período 1) con la calificación final del curso de esta investigación (período 2); (2) se compara la calificación del examen parcial (período 1) con la calificación del examen final en el curso de esta investigación (período 2); (3) se compara la calificación de la primera tarea grupal (período 1) con la calificación de la tercera tarea grupal en el curso de esta investigación (período 2). Además, se dividieron los participantes por cuartiles para explorar los efectos en los diferentes estudiantes en función de un mayor o menor rendimiento académico.

#### 4. RESULTADOS

En cuanto a la autorregulación general, medida con el cuestionario MSLQ, la intervención de la interacción entre los grupos (rúbrica, guiones, control) y la ocasión de medida (pre-post) fue significativa [ $F(2, 121) = 5.08, p = .008, \eta^2 = .08$ ]. Aunque no hubo diferencias significativas entre los grupos (control, rúbricas y guiones) con niveles similares informados de autorregulación tanto antes como después de la intervención. En la autorregulación específica, el tratamiento de interacción X ocasión no fue significativo [ $F(2, 111) = .006, p = .99, \eta^2 = .00$ ]. Sin embargo, la ocasión fue significativa [ $F(1, 111) = 36.22, p = .000, \eta^2 = .25$ ] debido al aumento general en las estrategias específicas de autorregulación en todas las condiciones.

En relación a la autoeficacia, la interacción entre los grupos y la ocasión de medida no fue significativa [ $F(2, 111) = 2.15, p = 0.12, \eta^2 = 0.04$ ]. El grupo control y el grupo de guiones mantuvieron sus niveles de autoeficacia y en el grupo rúbrica aumentó significativamente con la intervención.

En cuanto al rendimiento académico, siguiente la misma línea que con las medidas previas, el grupo control mostró resultados significativamente superiores a los grupos experimentales. Por esta razón, y por las medidas previas anteriormente comentadas, se realizó un análisis de diferencias en diferencias y una segmentación de la muestra por cuartiles. En el primer periodo de tiempo, un efecto positivo significativo se identificó para los estudiantes que emplearon rúbricas y partían con un expediente académico muy alto ( $\beta = 2.366, p = .068$ ). En el segundo período de tiempo, se identificó un efecto significativo positivo en estudiantes con una calificación académica muy alta que utilizaron rúbricas ( $\beta = 2.26, p = .06$ ). Además,

se encontraron efectos positivos significativos para estudiantes que emplearon rúbricas con una calificación intermedia ( $\beta = 3,013, p = .01$ ) o alta ( $\beta = 3,430, p = .000$ ) en la asignatura similar del curso académico anterior. Asimismo, para los estudiantes en el grupo de guiones que tenían una calificación en la asignatura similar del año anterior que era intermedia ( $\beta = 2,316, p = .022$ ) o alta ( $\beta = 2,498, p = .012$ ). En el cambio temporal 3, se obtuvieron resultados significativos para la muestra total en el uso de rúbricas ( $\beta = 1,993, p = .001$ ) al comparar la calificación del primer trabajo en grupo con la calificación del tercer trabajo en grupo en el transcurso de esta investigación. Además, se encontraron efectos significativos positivos para los estudiantes que utilizaron rúbricas y que tenían una calificación académica alta ( $\beta = 1,971, p = .028$ ) o una calificación muy alta en un curso similar del año anterior ( $\beta = 2,143, p = .01$ ). En resumen, estos análisis mostraron que el uso de rúbricas en particular generó efectos positivos, especialmente para aquellos estudiantes con un historial académico previo muy alto.

## 5. DISCUSIÓN

Acerca del aprendizaje autorregulado, los resultados mostraron que los niveles generales (cuestionario MSLQ) se mantuvieron en el grupo de rúbricas y guiones y disminuyeron en el grupo control. Dado que los niveles fueron más altos en el grupo control, el hecho de que las dos condiciones que utilizaron herramientas superaran al grupo control en general en el aprendizaje autorregulado (SRL) indica que estas aumentaron el uso de estas estrategias por parte de los participantes. En el cuestionario específico de autorregulación, todos los grupos aumentaron significativamente sus niveles, sin diferencias entre ellos. Nuestra interpretación es que, en estrategias específicas de autorregulación que estuvieron más cerca de la tarea que la medición de MSLQ, el grupo control, con su mayor nivel de logro, debería haber superado a las condiciones de herramientas, pero estas últimas se mantuvieron al nivel del grupo control debido a los efectos positivos de su uso. Por lo tanto, nuestra interpretación general es que las herramientas tuvieron efectos positivos, incluso si no superaron al control en las dos medidas.

En los tres estudios de Panadero et al. (2012, 2013, 2014), también obtuvieron resultados mixtos en el uso de diferentes cuestionarios para medir la autorregulación. De hecho, solo se obtuvieron resultados significativos con el uso de protocolos de pensamiento en voz alta. Este aspecto está completamente en línea con el metaanálisis de Panadero et al. (2017), que concluye que cuando la autorregulación se midió utilizando datos cualitativos en lugar de cuestionarios, el efecto de la autoevaluación fue mayor. Además, las tareas en las que se emplearon rúbricas y guiones en este estudio se realizaron en grupos. En comparación, Panadero et al. utilizaron tareas individuales, y aunque hay procesos de autorregulación que ocurren más allá de la influencia del docente a través de las fuentes de regulación con los compañeros, las intervenciones, los materiales y los instrumentos de evaluación (Allal, 2020), existen

procesos de co-regulación en grupo (Andrade et al., 2021) que se abordaron directamente en esta investigación. Por otro lado, las tareas en grupo también pueden diluir la responsabilidad y participación de los estudiantes en su grupo y, con ello, los posibles beneficios recibidos.

En cuanto a la autoeficacia, el grupo control y el grupo guion mantuvieron sus niveles de autoeficacia y en el grupo de rúbrica aumentó significativamente con la intervención. Por lo tanto, considerando el nivel inicial más bajo y la complejidad de las tareas, la rúbrica ha demostrado ser una herramienta efectiva para promover la autoeficacia. En primer lugar, Panadero et al. (2012) mostraron efectos positivos con la triple interacción de herramienta / retroalimentación / ocasión, especialmente en el uso de la rúbrica. En contraste, en los otros dos estudios (Panadero, 2013, 2014), donde no se proporcionó retroalimentación, no se encontraron efectos significativos. La presente investigación tuvo resultados similares, aunque se realizaron tres actividades similares y se proporcionó retroalimentación grupal en clase, además de las calificaciones. Estas acciones de enseñanza parecen no tener resultados positivos en comparación con proporcionar retroalimentación (Panadero et al., 2012; van Dinther et al., 2011). Teniendo en cuenta una implementación similar a la de este estudio (van Dinther et al., 2011), los autores argumentan que una intervención corta, con tres pruebas, podría no ser suficiente. En conclusión, los estudiantes que usaron la rúbrica aumentaron su sentido de competencia en las tareas a través del uso de la herramienta.

En relación al rendimiento académico, el grupo control tuvo un nivel de logro más alto en el curso anterior, que es la introducción a este, y un expediente académico casi significativamente más alto en el nivel de confianza del 95%. Por esa razón, realizamos dos tipos de análisis de datos. En el primero, el análisis de la familia ANOVA, no encontramos diferencias en esos valores iniciales y el grupo control también se desempeñó significativamente mejor. En segundo lugar, para tener en cuenta la superioridad del grupo de control en los valores iniciales, realizamos un análisis de diferencias en diferencias en tres períodos de tiempo y la segmentación de la muestra en cuartiles. Principalmente, se identificaron efectos positivos significativos para los estudiantes que utilizaron rúbricas, especialmente para aquellos con un registro académico muy alto, y también para los estudiantes en el grupo de guiones que tuvieron una calificación intermedia o alta en la asignatura similar del curso anterior. También teniendo en cuenta los resultados en autorregulación, se podría considerar que los estudiantes que parten de un mayor rendimiento académico son más capaces de autorregularse y emplear mejor las herramientas de autoevaluación. Además, la rúbrica está más cerca de cómo debería ser la tarea o producto (Brookhart, 2018) y es un instrumento más fácil de emplear que los guiones porque estos requieren la activación de más estrategias (Kollar et al., 2007). Otra posible explicación es que los estudiantes con un nivel académico más bajo estuvieran menos involucrados en las tareas grupales o que formaran grupos. Si este fuera el caso, el bajo nivel académico inicial (generalmente también relacionado con

una baja regulación propia) de todos los miembros del grupo llevaría a dificultades para hacer frente a la tarea y utilizar la herramienta. En comparación con investigaciones similares anteriores, en los resultados de Panadero et al. (2014), el grupo de rúbricas superó al grupo de guiones, aunque no hubo un grupo de control. Panadero et al. (2012) encontró diferencias significativas, con los grupos de rúbricas y guiones superando al grupo de control. Panadero et al. (2013) no encontró diferencia entre los tres grupos (rúbrica, guion y control), aunque existía la limitación de que el rendimiento se midió solo a través de la calificación final del curso. Además, ese estudio y nuestra investigación tenían muchas similitudes: las tareas estaban muy bien definidas y estructuradas, por lo que el grupo de control también podría beneficiarse de esto, y las tareas también se realizaron en grupos (es decir, posibles oportunidades de co-regulación). Teniendo en cuenta todo esto, ambas herramientas son efectivas para este tipo de tarea, pero especialmente la rúbrica. Sin embargo, solo aquellos estudiantes que ya tienen conocimientos previos sobre el tema o un nivel académico más alto se benefician de su uso.

## 6. CONCLUSIONES

Considerando los resultados en su conjunto, el uso de guiones mostró beneficios ligeramente positivos y el uso de rúbricas resultados fuertemente positivos tanto en el rendimiento académico como en la autoeficacia. En particular, los estudiantes del grupo de la rúbrica que comenzaron desde un nivel académico muy alto fueron los que se beneficiaron enormemente del uso de esta herramienta. Se obtuvieron resultados ligeramente diferentes y significativos para los estudiantes que utilizaron guiones y tenían un nivel inicial intermedio o alto. Se necesita investigación futura con diseños de investigación robustos. La dificultad de la tarea, como en este estudio, junto con la experiencia del docente y del estudiante en el uso de la rúbrica, son variables importantes a considerar. Los efectos positivos podrían maximizarse con otras estrategias, como el uso de ejemplos y la co-creación de estos instrumentos de evaluación formativa junto con el docente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332–349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Alonso-Tapia, J., & Panadero, E. (2010). Effect of self-assessment scripts on self-regulation and learning. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 385–397.
- Andrade, H. (2019). A critical review of research on student self-assessment. *Frontiers in Education*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>

- Andrade, H., Brookhart, S. M., & Yu, E. C. (2021). Classroom assessment as co-regulated learning: A systematic review. *Frontiers in Education*, 6, 751168. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.751168>
- Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405840802577544>
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Brown, G. T. L., & Harris, L. R. (2013). Student self-assessment. In J. H. McMillan (Ed.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (pp. 367–393). SAGE.
- Callaway, B., & Sant’Anna, P. H. (2021). Difference-in-differences with multiple time periods. *Journal of Econometrics*, 225(2), 200–230. <https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.12.001>
- Dawson, P. (2017). Assessment rubrics: towards clearer and more replicable design, research and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(3), 347–360. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1111294>
- Guo, L. (2022). Using metacognitive prompts to enhance self-regulated learning and learning outcomes: A meta-analysis of experimental studies in computer-based learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 811–832. <https://doi.org/10.1111/jcal.12650>
- Jonsson, A. (2014). Rubrics as a way of providing transparency in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(7), 840–852. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.875117>
- Kollar, I., Fischer, F., & Slotta, J. D. (2007). Internal and external scripts in computer-supported collaborative inquiry learning. *Learning and Instruction*, 17(6), 708–721. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.021>
- Latifi, S., Noroozi, O., & Talaei, E. (2020). Worked example or scripting? Fostering students’ online argumentative peer feedback, essay writing and learning. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1799032>
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J. A. (2014). Rubrics vs. self-assessment scripts: effects on first year university students’ self-regulation and performance / Rúbricas y guiones de autoevaluación: efectos sobre la autorregulación y el rendimiento de estudiantes universitarios de primer año. *Infancia y Aprendizaje*, 37(1), 149–183. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.881655>



- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125–132. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.04.001>
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016). The future of student self-assessment: A review of known unknowns and potential directions. *Educational Psychology Review*, 28(4), 803–830. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9350-2>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
- Panadero, E., Jonsson, A., & Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, 22, 74–98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. The Regents of the University of Michigan.
- Reynolds-Keefer, L. (2010). Rubric-referenced assessment in teacher preparation: An opportunity to learn by using. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 15(8). <https://doi.org/10.7275/PSK5-MF68>
- van Dinther, M., Dochy, F., & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6(2), 95–108. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.10.003>



## 28. EVALUACIÓN ENTRE PARES ANÓNIMA Y PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES

### ANONYMOUS PEER ASSESSMENT AND STUDENTS' PERCEPTIONS

---

PATRICIA RUIZ-BRAVO <sup>11</sup>

JUAN FRAILE RUIZ <sup>1</sup>

La evaluación entre pares es una práctica ampliamente investigada con resultados sumamente positivos. Sin embargo, existen pocos estudios que hayan explorado la implementación de esta práctica de forma anónima, aún menos que hayan investigado las percepciones de los estudiantes y, de hecho, ninguno de ellos con un diseño cualitativo. Este estudio utilizó una metodología cualitativa entrevistando a nueve estudiantes del primer curso de un grado universitario, seleccionados a través de un proceso de muestreo intencional en base a su autorregulación, sexo y rendimiento académico previo. Los resultados muestran que el anonimato fue percibido como positivo por los estudiantes, aunque generó también tensiones entre el alumnado al proporcionar retroalimentación a sus pares. En cualquier caso, todos los entrevistados mostraron su preferencia por la modalidad anónima, especialmente si se tradujera en un peso en la calificación de sus pares, opción a la que los entrevistados se mostraron abiertos.

#### 1. INTRODUCCIÓN

En el marco de la evaluación entre pares anónima, esta investigación tiene por objetivo profundizar en la percepción de los estudiantes acerca de esta práctica. Tal como se ha evidenciado en una revisión narrativa reciente (Panadero y Alqassab, 2019), la evaluación anónima entre pares tiene el potencial de mejorar la percepción de los estudiantes sobre el valor de esta práctica para su aprendizaje, proporcionar una retroalimentación más crítica, aumentar los efectos sociales auto percibidos y, en algunos casos, mejorar el rendimiento. Sin embargo, es importante tener en cuenta el contexto y los objetivos instruccionales al implementar el anonimato en la evaluación entre pares, ya que la evidencia empírica es aún limitada para establecer conclusiones sólidas. Específicamente, encontramos poca evidencia en cuanto a las

---

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Francisco de Vitoria, Pozuelo de Alarcón (Madrid), España.

percepciones de la evaluación entre pares anónima, únicamente explorada a través de cuestionarios cuantitativos (e.g., Pitt y Winstone, 2018; Vanderhoven et al, 2015). Por esa razón, hemos llevado a cabo este estudio cualitativo a través de entrevistas explorando las percepciones de los estudiantes que participaron en actividades de evaluación entre pares de forma anónima.

## 2. MARCO TEÓRICO

La revisión sistemática de Panadero y Alqassab (2019) identificó nueve estudios en los que se exploraron las percepciones de los estudiantes en relación con la evaluación entre pares anónima. En resumen, la mayoría de los estudios midieron múltiples perspectivas, incluyendo actitudes y percepciones hacia la evaluación entre pares, la percepción de equidad, el clima en el aula, las percepciones del evaluador, la seguridad psicológica y el miedo a la desaprobación. Los resultados mostraron que el anonimato tuvo un efecto positivo en las perspectivas de los estudiantes, relacionadas con la evaluación entre pares o la actividad de aprendizaje, pero tuvo un efecto negativo en los factores relacionados con las características interpersonales en la evaluación entre pares. Es decir, los estudiantes perciben el valor de la actividad, aunque la presión emocional que conlleva evaluar a sus pares fue identificada como un aspecto negativo. Cuando se compararon los estudiantes en condiciones anónimas con aquellos en condiciones no anónimas, los primeros informaron de menos perspectivas positivas relacionadas con los demás en el proceso de evaluación entre pares. La variable más comúnmente medida fue la de actitudes o percepciones positivas hacia la evaluación entre pares y solo dos de los tres estudios incluidos en la revisión de Panadero y Alqassab (2019) que midieron esta variable encontraron un efecto positivo para el anonimato (Raes et al., 2015; Vanderhoven et al., 2015), mientras que el otro estudio no lo encontró (Güler, 2017). La gran variedad de diseños metodológicos e implementación de la evaluación entre pares anónima (con presencia o ausencia de instrumentos de evaluación formativa como rúbricas, formación a los estudiantes, duración de la actividad, dirección del anonimato, etc.) no permite establecer conclusiones claras en una dirección. Además, todos los estudios se abordaron mediante cuestionarios cuantitativos.

## 3. METODOLOGÍA

Participaron nueve estudiantes del primer curso de un grado universitario en España. Utilizamos un proceso de muestreo intencional (Merriam y Tisdell, 2015) seleccionando a los participantes de un estudio cuantitativo previo realizado con una amplia muestra de estudiantes. Para la selección, se emplearon varios criterios relevantes con el objetivo de combinar participantes de diferentes características: sexo (masculino, femenino), niveles de aprendizaje autorregulado medidas a través

del DSL-Q (Panadero et al., 2021) (bajo, medio y alto) y con diversos niveles de rendimiento académico previo medido a través de la media de expediente del primer semestre (bajo, medio y alto).

El diseño de la investigación se basó en entrevistas cualitativas cara a cara (Rubin y Rubin, 2011). Un investigador en el campo, y docente escolar, realizó las entrevistas siguiendo un guion semiestructurado preparado en base a los nueve estudios identificados en la revisión de Panadero y Alqassab (2019) y las temáticas abordadas en esta revisión. La duración de cada una de las entrevistas fue en torno a los 30 minutos. Durante la entrevista, para provocar la evocación de la situación experimentada, el entrevistador mostró el borrador de la tarea entregado, la retroalimentación proporcionada por el estudiante y la retroalimentación que recibió de otros compañeros.

Los participantes habían experimentado una actividad de evaluación entre pares de forma anónima. Tras la entrega de un borrador para una tarea escrita (5% de la calificación final en la asignatura), proporcionaron retroalimentación cuantitativa y cualitativa, siguiendo la rúbrica de la tarea y sus criterios de evaluación, a tres compañeros de forma aleatoria. Por consiguiente, también cada estudiante recibió la evaluación de tres compañeros. Todo se gestionó para que todos los alumnos recibieran retroalimentación en la misma medida y, además, fuera en base a una medida de rendimiento académico previo, por lo que todos los estudiantes dieron retroalimentación que fue, previsiblemente, a una tarea de alta calidad, una de calidad media y una de calidad baja. Es decir, en cada grupo se dividió a los estudiantes en tres terciles en base a su rendimiento académico previo. A la hora de proporcionar tres trabajos a cada estudiante, se organizó de forma que recibieran tres trabajos de tres estudiantes que pertenecieran cada uno a un tercil.

En cuanto al proceso de evaluación entre pares, la retroalimentación proporcionada a los compañeros no afectó a la calificación de sus pares. Es decir, la calificación fue al 100% responsabilidad únicamente del docente tras la entrega definitiva. Posteriormente, dispusieron de una semana adicional para entregar la tarea definitiva (10% adicional en la calificación final de la asignatura). Los estudiantes no supieron a quién pertenecían las tareas a las que tuvieron que proporcionar retroalimentación, ya que además lo hicieron en clase con las tareas impresas que se entregaron y recogieron por la docente y un investigador de apoyo. Asimismo, tampoco pudieron identificar quién les proporcionó retroalimentación.

#### 4. RESULTADOS

En general, los estudiantes entrevistados mostraron una actitud positiva hacia la evaluación entre pares anónima. La mayoría de los entrevistados prefieren dar y recibir *feedback* de manera anónima, ya que esto les permite sentirse más cómodos al expresar críticas abiertas y evitar que el nombre de la persona que corrija su trabajo les condicione en su evaluación.

En cuanto a la utilidad de la evaluación entre pares anónima, los entrevistados consideran que es justo y apropiado destinar un porcentaje de la nota a la evaluación y la retroalimentación. Es decir, considerarían oportuno implementar la calificación entre pares porque así “se lo tomarían más en serio” (#2). Además, valoran positivamente la presencia de una rúbrica para la evaluación y todo lo que conlleva, “para así poder ser más objetivos al dar *feedback* a mis compañeros, sobre todo si su nota dependiera de la nota que yo le pongo” (#9). En relación con esta posibilidad de afectar a la calificación final, un estudiante mencionó que, si el trabajo está aprobado, es beneficioso dar una nota un poco más alta para mejorar la media, pero si el trabajo es de suspenso, no sería correcto dar una nota aprobada y concluye con que “en ese caso, realizar esto de forma anónima ayuda a ser más sincero” (#7). También destacaron que, si la calificación tiene peso, se lo tomarían más en serio y lo considerarían de manera diferente.

Otro tema que se abordó en las entrevistas fue la importancia del aprendizaje a partir de la retroalimentación en el contexto laboral futuro. Los entrevistados consideraron que tanto ellos como sus compañeros se beneficiaron del *feedback* recibido, aunque reconocen que podría haber sido más útil si hubiera sido más crítico y detallado.

En cuanto a la experiencia personal de proporcionar *feedback*, uno de los entrevistados expresó cierta cautela al proporcionar comentarios negativos debido a la amistad que tenía con sus compañeros de clase, incluso teniendo en cuenta que proporcionar *feedback* de manera anónima puede ayudar a las personas a sentirse más cómodas al expresar críticas abiertas.

En general, los resultados de las entrevistas sugieren que la evaluación entre pares anónima puede ser una herramienta valiosa para ayudar a mejorar el trabajo en equipo y la calidad del trabajo. La presencia de una rúbrica para la evaluación y todo lo que conlleva, así como la retroalimentación crítica y detallada, podrían aumentar aún más la utilidad de esta actividad.

## 5. DISCUSIÓN

Nuestros resultados indican que el anonimato tiene un efecto positivo en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación entre pares y en la actividad de aprendizaje en general. Esto está en línea con lo que encontraron algunos de los estudios de Raes et al. (2015) y Vanderhoven et al. (2015), que también encontraron un efecto positivo del anonimato en la percepción de los estudiantes sobre la evaluación entre pares. Además, nuestros resultados son consistentes con la literatura existente que sugiere que el anonimato en la evaluación entre pares puede mejorar la calidad de la retroalimentación recibida, su precisión y reducir los prejuicios y las influencias externas en la evaluación especialmente si se combina con formación a los estudiantes sobre cómo proporcionar *feedback* y se emplean instrumentos como las rúbricas (Panadero y Alqassab, 2019).

## 6. CONCLUSIONES

En conclusión, los resultados de la investigación indican que la evaluación entre pares anónima es una práctica bien recibida por los estudiantes, quienes consideran que puede ser útil para mejorar la calidad de su trabajo y su aprendizaje. Los estudiantes valoran la posibilidad de participar en la calificación de sus compañeros, en tanto que se mantenga anónima su participación. Asimismo, ven positivamente la presencia de una rúbrica para el proceso en su conjunto.

## BIBLIOGRAFÍA

- Güler, Ç. (2017). Use of WhatsApp in Higher Education. *Journal of Educational Computing Research*, 55(2), 272–289.  
<https://doi.org/10.1177/0735633116667359>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., García-Pérez, D., Fraile, J., Sánchez-Galán, J. M., & Pardo, R. (2021). Deep learning self-regulation strategies: Validation of a situational model and its questionnaire. *Revista De Psicodidáctica*, 26(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.003>
- Panadero, E., & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 44(8), 1253–1278.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1600186>
- Pitt, E., & Winstone, N. (2018). The impact of anonymous marking on students' perceptions of fairness, feedback and relationships with lecturers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1183–1193.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1437594>
- Raes, A., Vanderhoven, E., & Schellens, T. (2015). Increasing anonymity in peer assessment by using classroom response technology within face-to-face higher education. *Studies in Higher Education*, 40(1), 178–193.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2013.823930>
- Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2011). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage.
- Vanderhoven, E., Raes, A., Montrieux, H., Rotsaert, T., & Schellens, T. (2015). What if pupils can assess their peers anonymously? A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 81, 123–132.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.001>





## 29. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ESTUDIO EN EL CONTEXTO CHILENO

### FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION A STUDY IN THE CHILEAN CONTEXT

---

LUIS AÑAZCO MARTÍNEZ<sup>1</sup>  
FRANCISCO GALLARDO-FUENTES<sup>2</sup>  
BASTIAN CARTER-THUILLIER<sup>2</sup>

Esta investigación se centra en analizar el impacto de una capacitación sobre evaluación formativa y compartida (EFyC) sobre las prácticas evaluativas de profesores de Educación Física (EF) que trabajan en enseñanza media (secundaria) dentro del sistema educativo chileno. En este estudio de caso participaron tres profesores, todos pertenecientes a centros educativos que forman parte del sistema público, quienes respondieron un cuestionario (pre-test y post-test) de autodiagnóstico didáctico. Los resultados demuestran que “posterior a la capacitación” los profesores comprenden los alcances de la EFyC, valorando de forma positiva los conocimientos adquiridos en el curso y su puesta en práctica.

#### 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la asignatura de Educación Física (EF) está instalada como obligatoria en el currículum del sistema educativo chileno, estas clases son impartidas durante 2 horas pedagógicas cada semana (Mineduc, 2012). Desde el año 2019, para dar cumplimiento a los Objetivos de Aprendizaje (OA), el profesorado debe incorporar procedimientos evaluativos con intención formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todo lo anterior, tomando como referencia los lineamientos que se desprenden de la normativa evaluativa vigente, la que está contenida en el denominado “Decreto 67 sobre evaluación, calificación y promoción escolar” (Mineduc, 2018).

Según López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) la evaluación formativa tiene como finalidad mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, para que el estudiante pueda aprender y para que el docente aprenda a trabajar mejor. Lo anterior, instala a

---

<sup>1</sup> Programa Doctorado, Universidad Católica de Murcia, España.

<sup>2</sup> Departamento de Educación, Programa de investigación en deporte, sociedad y buen vivir, Universidad de Los Lagos, Chile.

este tipo de evaluación como fundamental en los procesos de formación permanente, donde se hace necesario monitorear la transferencia de los conocimientos adquiridos (Aguerrondo, 2004), entendiéndose que la tarea docente es un proceso continuo y dinámico, donde prevalece la experiencia previa y las expectativas docentes para el aprendizaje profesional eficaz (Avalos y Matus, 2010)

En la presente experiencia, el objetivo es analizar el impacto de una capacitación sobre evaluación formativa y compartida (EFyC) sobre las prácticas evaluativas de profesores de Educación Física (EF) que trabajan en enseñanza media (secundaria) dentro del sistema educativo chileno.

## **2. METODOLOGÍA**

### **2.1. Material y métodos**

La investigación se basa en un estudio descriptivo con medidas pre y post (Hernández et al., 2006) al profesorado que participó de una capacitación de 30 horas durante 4 semanas. En dicha capacitación se abordaron los siguientes temas: (a) Antecedentes de la EFyC; (b) instrumentos de EFyC (c) experiencias de buenas prácticas de la EFyC (d) Planificación usando la EFyC.

Para recoger las percepciones de los participantes del estudio se utilizó el “Cuestionario de autodiagnóstico didáctico” para profesores (Navarro y Jiménez, 2012), dicho instrumento consta de cuatro alternativas (nada, poco, bastante y mucho) para recoger las respuestas y tiene como objetivo conocer el alcance formativo que emplean los maestros estudiados en el desarrollo de sus unidades didácticas. El cuestionario tiene 14 preguntas y se subdivide en 4 dimensiones: criterios de evaluación (ítems 5, 10, 11, 13); evaluación inicial (ítems 1, 2, 3, 7); evaluación del aprendizaje durante el proceso (8, 12); implicación del alumnado en la evaluación del aprendizaje (6, 9); evaluación de la enseñanza (4, 14).

### **2.2. Participantes**

En el estudio participaron tres profesores/as de EF de enseñanza media (Secundaria) que se desempeñan en centros educativos del sistema público en la provincia de Osorno, Chile. Los docentes en cuestión tenían las siguientes características: (a) edades que oscilaban entre los 33 y los 40 años; (b) más 6 de experiencia laboral; (c) contrato a tiempo completo (d) 01 participante mujer y 2 participantes varones.

### **2.3. Procedimiento**

En primera instancia, antes de recibir la capacitación, los docentes participantes completaron el cuestionario de autodiagnóstico didáctico.

Posteriormente, durante el proceso formativo se solicitó a los docentes que diseñaran una unidad didáctica con las siguientes características: (a) que considerara la implementación de un sistema de EFyC; (b) el uso de los instrumentos de evaluación de EFyC ;(c) considerar el flujo bidireccional de evaluación; (d) incorporar datos a planificación adaptada. Una vez finalizada la etapa de diseño se solicitó al profesorado que implementaran dichas unidades en sus centros escolares. Finalmente, una vez terminada la etapa de intervención, los docentes completaron nuevamente el cuestionario en cuestión.

## 2.4. Análisis de datos

Los datos se analizaron con el software SPSS versión 21.0. Se calculó la media y desviación estándar de los ítems y se categorizaron las preguntas para su análisis. Para realizar el análisis de los resultados se organizaron los ítems en torno al orden de las preguntas que presenta el cuestionario autodiagnóstico.

## 3. RESULTADOS

### 3.1. Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario autodiagnóstico pre-test y post-test.

ITEM	Momento	N	M	DE
1. ¿Das a conocer a tus alumnos los objetivos que pretendes conseguir antes de un contenido nuevo?	Pre	3	3.67	.577
	Post	3	3.67	.577
2. ¿Solicitas la opinión de tus alumnos para ayudarte en la mejora de tu planteamiento didáctico?	Pre	3	3.67	.577
	Post	3	3.67	.577
3. ¿Crees que la manera que tienes de evaluar a tus alumnos permite que ellos establezcan niveles personales de mejora?	Pre	3	3.67	.577
	Post	3	3.67	.577
4. ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase?	Pre	3	3.67	.577
	Post	3	4.00	.000
5. ¿Evalúas contenidos afectivo-sociales?	Pre	3	2.67	.752
	Post	3	3.00	.000
6. ¿Empleas instrumentos para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje?	Pre	3	3.00	.000
	Post	3	3.00	.000
7. ¿Realizas alguna iniciativa específica para conocer el nivel inicial del grupo antes de comenzar un contenido nuevo?	Pre	3	2.67	.577
	Post	3	3.00	.408
8. ¿Crees que las actividades de clase permiten al alumnado comprobar si mejoran en su aprendizaje?	Pre	3	3.33	.577
	Post	3	3.67	.577

ITEM	Momento	N	M	DE
9. ¿Promueves que unos alumnos participen en la evaluación de otros?	Pre	3	2.67	.577
	Post	3	2.67	.577
10. ¿Evalúas contenidos cognitivos?	Pre	3	2.67	.577
	Post	3	3.00	1.000
11. ¿Enuncias en cada unidad didáctica criterios que orienten la evaluación del aprendizaje?	Pre	3	3.00	.000
	Post	3	3.00	.000
12. ¿Comentas con tus alumnos la información que obtienes mediante instrumentos de evaluación para orientar su aprendizaje?	Pre	3	3.00	.000
	Post	3	3.33	.577
13. ¿Evalúas contenidos motrices?	Pre	3	3.33	.577
	Post	3	3.67	.577
14. ¿Crees que tu autoevaluación serviría para mejorar tu enseñanza?	Pre	3	4.00	.000
	Post	3	4.00	.000

**Tabla 1.** Cuestionario autodiagnóstico docente pre-test-post-test

Respecto a los ítems que presentan datos significativos del estudio en la unidad didáctica se encuentra el ítem 4: ¿Consideras la opinión de tus alumnos para evaluar cómo impartes la clase? ( $M=3.67$ ,  $DE=.577$  vs  $M=4.00$ ,  $DE=.000$ ). En relación a esto se aprecia que los docentes consideran “bastante” la opinión de los estudiantes. Sobre esto Luchini y Ferreiro (2018) mencionan que estas acciones, generan una motivación positiva en los alumnos favoreciendo el aprendizaje. Por su parte, Guzmán (2018) en su estudio que es fundamental una buena relación con los estudiantes y tomar en cuenta la retroalimentación recibida por ellos.

En relación a los criterios que orientan la evaluación del aprendizaje (ítem 11;  $M=3.00$ ,  $DE=.000$  vs  $M=3.00$ ,  $DE=.000$ ) los docentes responden informan “bastante” a los estudiantes sobre los criterios de evaluación. Sobre esto García-Peña (2018) destaca que los docentes de Educación Física habitualmente tienen en cuenta las estrategias de evaluación en su planificación. Aunque, por otra parte, el estudio de Chaverra-Fernández y Hernández-Álvarez (2019) manifiestan que la evaluación no es de interés para el docente, optando por usar su experiencia docente para las unidades. Es decir, en la literatura existen experiencias y resultados diferentes al respecto.

Sobre los instrumentos de evaluación, como medio para que el alumnado pueda evaluar su aprendizaje (ítem 6;  $M=3.00$ ,  $DE=.000$  vs  $M=3.00$ ,  $DE=.000$ ) y el uso de la autoevaluación para mejorar la enseñanza (ítem 14;  $M=4.00$ ,  $DE=.000$  vs  $M=4.00$ ,  $DE=.000$ ) se aprecia que los docentes consideran “bastante” los instrumentos de evaluación y mucho el uso de la autoevaluación. Sobre estos resultados, Herranz-Sancho (2014) manifiesta que el docente usa la autoevaluación en EF, siendo esta posible de efectuar con criterios de evaluación previamente establecidos. También la autoevaluación permite la capacidad de reflexión sobre sus acciones y vivencias que permiten tomar decisiones al

respecto (Megias, 2010). Por otra parte, un estudio sobre la percepción del estudiante por medio de una escala graduada utilizada para la autoevaluación y coevaluación existe dificultad de implementación debido al coste docente que implica el proceso (López-Pastor et al., 2016)

#### 4. CONCLUSIONES

El estudio demuestra tener impacto en la dimensión evaluación de la enseñanza al considerar la opinión del alumnado para evaluar la clase y el uso de la autoevaluación como medio para mejorar la enseñanza. Por otra parte, en la dimensión criterios de evaluación, existe impacto en el uso de los instrumentos de evaluación como medio para que el estudiante pueda evaluar su aprendizaje y en torno a la dimensión de criterios de evaluación se enuncia en cada unidad didáctica los criterios que orienten la evaluación del aprendizaje.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I (2004). *Mecanismos de control de calidad de la formación de profesores. Sistemas de acreditación de la formación docente*. PREAL. Santiago, Chile.
- Ávalos, B. & Matus, C. (2010). La Formación Inicial Docente en Chile desde una óptica internacional. Informe Nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago de Chile. MINEDUC.
- Chaverra-Fernández, B. & Hernández-Álvarez, J. (2019). La planificación de la evaluación en educación física: Estudio de casos sobre un proceso desatendido en la enseñanza. *Revista Electrónica Educare*, 23(1),1-21.  
<https://doi.org/10.15359/ree.23-1.12>
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 24, 1- 43.
- García-Peña, M. (2018). Enseñanza-aprendizaje en la clase de Educación Física. *RICCAFD: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*,7(3), 14-33.
- Guzmán, J. C. (2018). Las buenas prácticas de enseñanza de los profesores de educación superior REICE. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 16(2), 133-149.  
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Herranz-Sancho, M. (2014) *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de educación física* (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).

- Herrero González, D., López Pastor, V.M., & Manrique Arribas, J.C. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213-222. <http://dx.doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- Megias, D. (2010). La autoevaluación en Educación Física. *EmásF: revista digital de educación física*, 1(2), 54-60.
- MINEDUC (2012). Bases Curriculares Educación Física y Salud. Educación Básica. Santiago de Chile: MINEDUC.
- MINEDUC (2018). Decreto 67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n° 511 de 1997, n° 112 de 1999 y n° 83 de 2001, todos del ministerio de educación Santiago de Chile: MINEDUC.
- Navarro A. V., & Jiménez, F. J. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *RICYDE, Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(27), 63-79. <http://dx.do.org/10.5232/ricyde2012.02705>
- López-Pastor, V., Pérez-Pueyo, A., Barba, J., & Lorente-Catalán, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <https://doi.org/10.12800/ccd.v11i31.641>
- López-Pastor, V. & Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León.
- Luchini P. L. & Ferreiro G. M. (2018). Autoevaluación y evaluación negociada entre docente y alumnos en la clase de pronunciación inglesa: un estudio con estudiantes argentinos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 30, 137-156. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61959>

# 30. DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA ESCALA PARA RECOLECTAR PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA EN CLASES DE MATEMÁTICAS

## DEVELOPMENT AND VALIDATION OF A SCALE TO COLLECT STUDENT PERCEPTIONS ABOUT FORMATIVE ASSESSMENT UN MATHEMATICS

---

Alejandra Balbi Broch <sup>1</sup>

Son escasos los instrumentos que posibilitan contribuir con la Evaluación Formativa (EF) desde la perspectiva de los estudiantes, y que a su vez contemplen las particularidades de la Educación Matemática. La investigación tuvo por objetivo desarrollar y validar una escala para recolectar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de EF desarrolladas por sus docentes. Se diseñó un instrumento que fue sometido a análisis de evidencias de validez de contenido y aparente, se estudió la estructura interna mediante un análisis factorial exploratorio (n=534). Esta estructura fue posteriormente testeada y verificada mediante un análisis factorial confirmatorio (n=1930). Se arribó a una solución que conservó 24 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: colaboración, retroalimentación, monitoreo docente y reflexión del estudiante. Se espera contribuir así con una escala que promueva que docentes y estudiantes se impliquen en dinámicas de colaboración y EF que impacten en el aprendizaje matemático.

### 1. INTRODUCCIÓN

Han sido reportados resultados positivos del impacto de la EF en el aprendizaje de los estudiantes, en diferentes niveles educativos y asignaturas (Andrade y Cizek, 2009; Bennett, 2011; Kingston y Nash, 2011; Hattie y Timperley, 2007). En el campo de la Educación Matemática, la EF es ampliamente recomendada tanto por investigadores (Burkhardt y Schoenfeld, 2019; Stiggins y Dufour, 2009) como por expertos del campo profesional (NCTM, 2021). Sin embargo, hay menor desarrollo académico sobre las particularidades que la implementación de la EF adoptaría en el aprendizaje matemático en particular. Menos frecuente aún, es la implicación del estudiante en dinámicas de participación

---

<sup>1</sup> Universidad Católica del Uruguay, Montevideo, Uruguay.

en la construcción de sus entornos de aprendizaje. La presente investigación propone una escala a través de la cual el estudiante podría ofrecer al docente retroalimentación sobre sus prácticas de EF en el aula.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Conceptualización de Evaluación Formativa**

Definir EF o evaluación para el aprendizaje no es tarea fácil y está lejos de alcanzarse un consenso absoluto, sobre todo en relación a las prácticas concretas que engloba el constructo (Bennett, 2011). La falta de consenso sobre la definición de EF provoca dificultades metodológicas para evaluar su efectividad, especialmente al comparar y resumir los resultados de diferentes estudios (Bennett, 2011).

Hay modelos más generalistas, que proponen desarrollar EF con independencia de lo que se enseña y proponen estrategias clave para su implementación. El modelo de Wiliam y Thompson (2008) es uno de los más referenciados por los investigadores, que retoma las tres preguntas claves propuestas por Hattie y Timperley (2007): ¿hacia dónde vamos? ¿dónde estamos ahora? ¿cómo vamos hasta allí?, y propone cinco estrategias clave: clarificar metas del aprendizaje, obtener evidencias, retroalimentar, implicar y alentar a los estudiantes a que colaboren entre sí participando en procesos de autoevaluación y retroalimentación entre pares (Wiliam y Thompson, 2008). The National Council of Teachers of Mathematics recomienda estas prácticas (NCTM, 2021).

### **2.2. Percepción del estudiante**

Las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje influyen en cómo aprenden, aporta transparencia y mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje (Arias et al., 2022). De hecho, las percepciones de los estudiantes sobre la forma de ser evaluados y su perspectiva frente al aprendizaje están fuertemente interrelacionados (Struyven et al., 2005; Brown y Hirschfeld, 2008). Por tanto, si las percepciones de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje son una variable tan importante en el aprendizaje, debemos tener en cuenta sus opiniones como fuente importante de evidencia para mejorar nuestra práctica educativa (Struyven et al., 2005). En la misma dirección, otros estudios, han reportado que recoger y considerar la perspectiva de los estudiantes aumentaría la sinergia entre la enseñanza y la evaluación (Ravela et al., 2017).

Incorporar las opiniones de los estudiantes en las decisiones relativas a la evaluación cobra cada vez mayor relevancia y hay antecedentes que han explorado las percepciones sobre EF en diferentes áreas del conocimiento: tecnología, ciencia y matemática, educación física (Dorman et al., 2006; Pat-El et al., 2013; Kyaruzi et



al., 2019; Veugen et al., 2021; Lopez-Pastor et al, 2020). Existe una red de investigadores en Iberoamérica que fomenta activamente la inclusión de los estudiantes, y que denomina a este enfoque de prácticas y estrategias como "evaluación formativa y compartida" (Lopez-Pastor et al, 2020).

Dorman et al. (2006) encontró que las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación fueron un predictor positivo y significativo de la eficacia académica y de la actitud hacia las ciencias de los estudiantes. Koloji-Keaikitse (2017) señala que la mayoría de los estudios investigan este fenómeno mediante consultas a los profesores u observando sus prácticas, y menos estudios que recogen evidencia de las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de EF desarrolladas por sus docentes.

### **2.3. Enfoque generalista o disciplinar**

Sí bien existen algunos instrumentos que recogen la perspectiva de los estudiantes sobre las prácticas de EF que se dan en el aula, nuestro instrumento atiende a la importancia de escalas específicas para el área de Educación Matemática, que ajuste al contexto específico de la asignatura (Veugen et al., 2021; Pat-El et al., 2013; Maclellan, 2001). Tradicionalmente las estrategias de EF han sido concebidas de forma generalista e independiente de lo que se enseña (Bennett, 2011). Sin embargo, desarrollos actuales argumentan la necesidad de que tanto los modelos como instrumentos de evaluación tengan en cuenta los procesos y metodologías implicados en dominios de contenido específicos, considerando que para que la EF sea efectiva los principios generales, estrategias y técnicas deben interactuar con una comprensión del dominio cognitivo del aprendizaje de la matemática razonablemente profundo (Bennett, 2011; Balbi et al., 2022a).

Se plantean los siguientes objetivos: 1) diseñar una escala para evaluar las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas de EF que realizan sus docentes de matemática, 2) analizar la estructura interna y la consistencia interna del instrumento, 3) estudiar la estabilidad temporal de las puntuaciones de cada una de las dimensiones.

## **3. METODOLOGÍA**

### **3.1. Participantes**

Diseño de ítems: Cuatro investigadoras realizaron una revisión sistemática preliminar para identificar el número de dimensiones que debían ser contempladas por el instrumento. Luego redactaron los ítems para las dimensiones previamente identificadas.

Análisis de evidencias de validez de contenido: Se realizaron dos análisis de juicio experto en momentos sucesivos. Primero, se convocaron cinco docentes de

Educación Media Básica de diversas áreas (Matemática, Lengua, Ciencias experimentales, Informática y Ciencias Sociales). En una segunda instancia participaron 30 docentes exclusivamente del área de Matemática.

Análisis de evidencias de validez aparente: Participaron 27 estudiantes de nivel de Educación Media Básica (16 mujeres y 11 varones) de entre 12 y 17 años de edad ( $M=14,07$ ;  $DE=1,63$ ).

Análisis factorial exploratorio y consistencia interna: Un total de 534 participantes completaron el cuestionario en una primera fase para realizar el estudio exploratorio. 50,2 % se identificaron como mujeres, 45,3 % como varones y 4,5 % se identificaron con la opción “otros” o prefirieron no decirlo. Cursaban Educación Media Básica, 38,8% en 1°, 21,3% en 2° y 39,9% en 3 y pertenecían a 5 liceos de Montevideo. La edad de los participantes oscila entre 12 y 17 años ( $M=13,5$ ;  $DE=1$ ).

Análisis factorial confirmatorio e invarianza factorial: 1943 completaron el cuestionario. De los participantes 47,4% se identificaron como varones, 1% como varones trans, 49,3% como mujeres, 0,3% como mujer trans, 0,8% como no binario y 1,2% seleccionaron la opción otro. La edad media de los participantes fue de 13,69 ( $DE=3,1$ ) años. Todos cursaban educación media, 39,2% en 1°, 26,3% en 2° y 34,5% en 3°, en 103 liceos de los 19 departamentos en los que está dividido Uruguay. 81,3% asistían liceos públicos, 12,1% a liceos privados y 6,5% a liceos de educación técnico profesional.

### 3.2. Análisis de datos

Diseño de ítems: Previo a la redacción de los reactivos se identificó el número de dimensiones que serían pertinentes evaluar percepciones de los estudiantes sobre EF a partir de una revisión sistemática de antecedentes. Luego, mediante un procedimiento colaborativo, un grupo de académicos elaboró por consenso una versión preliminar del instrumento.

Análisis de evidencias de validez de contenido: Los ítems redactados en la versión preliminar del instrumento fueron analizados en cuanto a su contenido en dos momentos mediante juicio experto.

Análisis de evidencias de validez aparente: La versión resultante del estudio de contenido fue sometida a un estudio piloto para testear si tanto los reactivos, como la consigna, resultaba inteligible para los estudiantes.

Análisis factorial exploratorio: Primero, se realizó un análisis paralelo a través del método de Horn para conocer el número de factores que sería pertinente extraer (Çokluk y Koçak, 2016). Para decidir el número de factores a retener se interpretó la media de los autovalores. En segundo término, se procedió a realizar el análisis factorial exploratorio mediante el método de Unweighted Least Squares (ULS) y rotación Promin sugeridos para el tratamiento de variables categóricas (Baglin, 2014).

**Análisis factorial confirmatorio e invarianza factorial:** La estructura factorial resultante del análisis factorial exploratorio fue testeada en una nueva muestra mediante un análisis factorial confirmatorio. Para ello se empleó el método de estimación Unweighted Least Squares Mean and Variance (ULSMV) robusto para el análisis de variables ordinales (Kilic y Dogan, 2021). Una vez verificado el modelo exploratorio, se procedió a estudiar su invarianza factorial del modelo segmentando la muestra según género -hombres y mujeres- y nivel de estudio -primer año, segundo año, tercer año-.

**Análisis de confiabilidad test-retest:** para estudiar la estabilidad temporal de las puntuaciones se aplicó la versión resultante de los análisis anteriores a una misma muestra en dos momentos diferentes con un intervalo de tiempo de 4 meses. Luego se compararon las puntuaciones mediante la prueba t de Student (Ross y Wilson, 2017).

#### **4. RESULTADOS**

**Diseño de ítems:** A partir de una revisión sistemática se identificaron cinco dimensiones claves sobre EF para la construcción de ítems: 1) Clarificar y Compartir Metas del Aprendizaje y Criterios de Evaluación (M); 2) Recolectar e Interpretar Evidencias del Aprendizaje (E); 3) Ofrecer Retroalimentación Formativa (R); 4) Promover Colaboración entre Pares (C); 5) Implicar a los estudiantes en procesos reflexivos de aprendizaje (I).

**Análisis de evidencias de validez de contenido:** Con respecto a los 8 ítems que registraron valores V inferiores a .70 se decidió, a partir de comentarios específicos de los docentes, eliminarlos y redactar un nuevo conjunto de ítems, teniendo en cuenta los aportes cualitativos de los expertos. De esta manera, la versión final del instrumento resultante del proceso evaluación de contenido incluyó 49 ítems, distribuidos en 5 dimensiones.

**Análisis de evidencias de validez aparente:** La versión del instrumento resultante del estudio de contenido fue testeado en una muestra de estudiantes en cuanto a la correcta inteligibilidad de los reactivos y la consigna. En esta instancia se modificaron cinco ítems: a tres de ellos se les ajustó la expresión y a dos se le sustituyeron vocablos.

**Análisis factorial exploratorio:** Luego de ensayar distintas soluciones factoriales, se llegó a una estructura tetrafactorial que conservó 24 de los 49 ítems sometidos a análisis y explicó un 57.7% de la varianza total. Se presenta esta versión en Anexos. Los factores presentaron una óptima consistencia interna superiores a .80 en todas las dimensiones, lo que indica que existe una elevada homogeneidad entre los ítems retenidos en cada dimensión. Por otro lado, los índices H de replicabilidad del constructo adoptaron valores superiores a .80 en todos los casos, lo estaría indicando que la estructura extraída es altamente factible

que pueda ser replicada en otros estudios con otras muestras (Ferrando y Lorenzo-Seva, 2018).

Análisis factorial confirmatorio e invarianza factorial: La estructura de segundo orden resultante del análisis factorial exploratorio fue posteriormente testeada mediante un análisis factorial confirmatorio. Como resultado, se obtuvieron adecuados índices de ajuste del modelo y parámetros estadísticamente significativos. La equivalencia factorial se verificó tanto al testear la estructura según género como según nivel.

Análisis de confiabilidad test-posttest: La misma muestra de sujetos completó el instrumento en dos momentos diferentes con un intervalo de tiempo de cuatro meses. Los resultados mostraron que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes ( $p > .01$ ).

## 5. DISCUSIÓN

A continuación, se describe cada factor de la escala de Evaluación para el Aprendizaje en Estudiantes (EPA-E).

La estrategia de colaboración en el aprendizaje configuró el Factor 1 con cinco reactivos que reflejan prácticas de estudiantes colaborando para aprender, realizando coevaluación y agenciando al par como interlocutor válido para el aprendizaje. Se trata de un factor relevante porque la literatura destaca la importancia de la colaboración y coevaluación en el aprendizaje como estrategia de EF (Wiliam y Thompson, 2008). Sin embargo, no había sido reflejado en escalas desarrolladas en estudios previos (Pat-El et al 2013; Dorman, 2006; Brown y Hirschfeld, 2008). En este contexto, el Factor 1 permite iluminar desde la visión del estudiante, un aspecto que es enfáticamente destacado por la literatura tanto de EF como en la educación matemática.

El Factor 2 está conformado por nueve reactivos que evalúan retroalimentación. La retroalimentación ha sido identificada como una de las herramientas que mayor influencia tiene en el aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008; Harks et al., 2014). Para que el feedback sea formativo debe enfocarse en proporcionar información para que el estudiante avance en su aprendizaje (Wiliam y Thompson, 2008). Consideramos que nuestro factor refleja aspectos claves de la retroalimentación formativa: ofrecer más comentarios que correctivos, ser prospectiva (Brooks et al., 2019) y dar lugar para la reformulación de lo aprendido (Shute, 2008; Lui y Andrade, 2022). Además, incorpora un aspecto novedoso relacionado con el uso de la retroalimentación en el dominio específico de la matemática: el uso de los errores para facilitar el aprendizaje en la materia (Große y Renkl, 2007; Durkin y Rittle-Johnson, 2012).

El Factor 3 está formado por seis reactivos que originalmente fueron redactados para la estrategia de Metas y de recolectar evidencia del modelo de Wiliam y Thompson (2008) y dan cuenta del monitoreo docente del aprendizaje.

Compartir metas del aprendizaje, en la especificidad del contexto matemático, ya había sido foco de análisis crítico en un estudio anterior de nuestro equipo donde docentes de matemática resaltaron la importancia de que las metas se compartan en un proceso integrado al monitoreo docente (Balbi et al., 2022b). Esta reconfiguración de reactivos podría dar cuenta de interconexión entre prácticas de metas (hacia dónde vamos), con prácticas de recolección de evidencia (dónde estamos). Nos resultó relevante y de importante implicación práctica la reconfiguración de dos estrategias de EF generalistas, al nuevo factor, que podría dar cuenta de un docente cercano, que percibe e interpreta a sus estudiantes (professional noticing), y propone una enseñanza receptiva (responsive teaching) en matemática (Jacobs y Empson, 2016), pudiendo adaptar la instrucción y respondiendo en microescala a las ideas de los estudiantes a medida que surgen (Robertson et al., 2015). Futuros trabajos podrían profundizar en la relación entre enseñanza receptiva y la estrategia descrita en modelos de EF como recolección e interpretación de evidencia (Wiliam y Thompson, 2008; Heritage, 2010).

Finalmente, el Factor 4, está conformado por cuatro reactivos, que al igual que en el factor 3, también fueron redactados originalmente para la estrategia de metas y de recolectar evidencia del modelo de Wiliam y Thompson (2008), pero ahora relacionados a la reflexión del estudiante sobre su propio proceso de aprendizaje. Dan cuenta de prácticas que eliciten el pensamiento del estudiante mediante prácticas de conversación y de redacción. Hablar o escribir los aprendizajes ayuda al estudiante a entender qué está aprendiendo (M) y al mismo tiempo es evidencia para el docente (E), sin embargo, promueven, a diferencia de otras estrategias de recolección de evidencia, procesos reflexivos en el estudiante (Lui y Andrade, 2022). Hay evidencia en educación matemática que señala la importancia de que el docente lleve adelante acciones para promover la metacognición o reflexión sobre el aprendizaje en el estudiante (Schoenfeld, 1987; Perry et al., 2019), de ahí la riqueza de este factor para informar sobre estas prácticas desde la perspectiva del estudiante.

Por otro lado, se observó que la solución de segundo orden aporta un mayor valor agregado a la evaluación del constructo, motivo por el cual se conservó dicha estructura. Ello resulta coherente con la teoría que, si bien concibe a las estrategias como independientes, propone que todas ellas son relevantes para explicar la EF (Bennet, 2011). La herramienta puede ser empleada para medir el efecto de posibles intervenciones que se efectúen entre una instancia tests y otra postest.

Como limitaciones del presente estudio, debe destacarse primero que no ha sido posible realizar un nuevo estudio de contenido de los ítems resultantes del juicio experto ya que además de no disponer de nuevos jueces, no se contó con tiempo suficiente para repetir el procedimiento. Por esa razón, se ofreció a los mismos jueces realizar sugerencias que posibilitan mejorar la calidad de los ítems que serían empleados en la siguiente instancia de análisis. En segundo lugar, no se han podido analizar evidencias de validez de criterio concurrente y/o predictiva, ya

que no ha sido posible (por cuestiones relacionadas con el tiempo de demora en la recolección de datos) incluir otras herramientas en esta fase inicial de depuración y validación. Tercero y último, si bien se trabajó con una muestra extensa, la misma incluyó solo estudiantes de educación media básica. Se espera abordar estas limitaciones en futuros estudios a fin de ampliar las evidencias sobre la calidad técnica del instrumento analizado.

## 6. CONCLUSIONES

En esta investigación, nos propusimos diseñar y validar una herramienta para recopilar las percepciones de los estudiantes de Educación Media Básica en clases de matemáticas sobre la evaluación formativa llevada a cabo por sus docentes. Para ello, realizamos una exhaustiva revisión sistemática con el objetivo de identificar las dimensiones clave que debía incluir el instrumento. Siguiendo el criterio racional adoptado, elaboramos un conjunto de ítems que se sometieron a estudios de validez de contenido, aparente y constructo, llegando a una estructura tetrafactorial de segundo orden con evidencias sólidas de validez y confiabilidad.

La versión abreviada resultante de este trabajo permite una evaluación rápida del constructo, adaptada a las demandas institucionales actuales y minimizando el error aleatorio potencial atribuible a la fatiga del evaluado (Kemper et al., 2018). Aunque la herramienta puede utilizarse con fines investigativos, se espera que los docentes de matemáticas la empleen en dos sentidos: involucrando a sus estudiantes en procesos de participación y colaboración, y como medio de autoevaluación formativa para mejorar su propio desarrollo profesional.

Esta investigación sienta las bases para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas, facilitando la inclusión de las perspectivas de los estudiantes en la evaluación formativa y contribuyendo al enriquecimiento del proceso educativo en el ámbito de las matemáticas.

## BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, H., & Cizek, G.J. (Eds.). (2009). *Handbook of Formative Assessment* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874851>
- Baglin, J. (2014) "Improving Your Exploratory Factor Analysis for Ordinal Data: A Demonstration Using FACTOR. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 19 (5). <https://doi.org/10.7275/dsep-4220>
- Balbi, A., Bonilla, M. & von Hagen, A. (2022a). EPA Evaluación para el aprendizaje: *La evaluación formativa (EF) en la educación matemática (EM)* Guía 1/4. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay. <https://hdl.handle.net/10895/1637>
- Balbi, A., Bonilla, M., Curione, K., & Beltrán-Pellicer, P. (2022b). *Evaluación Formativa y Educación Matemática: la perspectiva de docentes de*

- matemática en servicio* [Manuscrito no publicado]. Departamento de Educación, Universidad Católica del Uruguay.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5–25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Brooks, C., Huang, Y., Hattie, J., Carroll, A., & Burton, R. (2019). What Is My Next Step? School Students' Perceptions of Feedback. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00096>.
- Brown, G. T. L. y Hirschfeld, G. H. (2008). Students' conceptions of assessment: Links to outcomes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15(1), 3-17. doi:10.1080/09695940701876003
- Burkhardt, H. & Schoenfeld, A. (2019). Formative Assessment in Mathematics. En Andrade, H., Bennet, R., Cizek, G. (Eds.), *Handbook of Formative Assessment the Disciplines* (pp. 35-67). New York: Routledge.
- Çokluk, Ö., & Koçak, D. (2016). Using Horn's parallel analysis method in exploratory factor analysis for determining the number of factors. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 537-551.
- Dorman, J.P., Fisher, D.L., & Waldrip, B.G. (2006). *Classroom environment, students' perceptions of assessment, academic efficacy and attitude to science: a LISREL analysis*.
- Durkin, K., & Rittle-Johnson, B. (2012). The effectiveness of using incorrect examples to support learning about decimal magnitude. *Learning and Instruction*, 22, 206–214.
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 78, 762-780. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164417719308>
- Große, C. S., & Renkl, A. (2007). Finding and fixing errors in worked examples: Can this foster learning outcomes? *Learning and Instruction*, 17(6), 612–634
- Harks, B., Rakoczy, K., Hattie, J., Besser, M., & Klieme, E. (2014) The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness, *Educational Psychology* 34 (3), 269-290, DOI: 10.1080/01443410.2013.785384
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin Press, <https://dx.doi.org/10.4135/9781452219493>
- Jacobs, V.R., & Empson, S.B. (2016). Responding to children's mathematical thinking in the moment: an emerging framework of teaching moves. *ZDM Mathematics Education* 48, 185–197. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0717-0>

- Kilic, A. F., & Dogan, N. (2021). Comparison of confirmatory factor analysis estimation methods on mixed-format data. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 21–37. <https://doi.org/10.21449/ijate.782351>
- Kingston, N., & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30, 28-37.
- Koloi-keaitse, S. (2017). Assessment of teacher perceived skill in classroom assessment practices using IRT Models. *Cogent Education*, 38(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1281202>
- Kyaruzi, F., Stribos, J.W., Ufer, S., & Brown, G. (2019) Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26:3, 278-302, DOI: [10.1080/0969594X.2019.1593103](https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103)
- López-Pastor, V.M., Molina Soria, M., Pascual Arias, C., & Manrique Arribas, J.C. (2019). La importancia de utilizar la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física: los Proyectos de Aprendizaje Tutorado como ejemplo de buena práctica (The importance of using Formative and Shared Assessment in P. *Retos*.
- Lui, A. M. & Andrade, H.L. (2022) Inside the Next Black Box: Examining Students' Responses to Teacher Feedback in a Formative Assessment Context. *Front. Educ.* 7:751549. doi: 10.3389/educ.2022.751549
- MacLellan, E. (2001). Assessment for Learning: The Differing Perceptions of Tutors and Students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26, 307-318.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2021). *What is formative assessment?* <https://www.nctm.org/Research-and-Advocacy/Research-Brief-and-Clips/Strategies-for-Formative-Assessment/>
- Pascual-Arias, C., Pastor, V. M. L., & Alcalá, D. H. (2022). La participación del alumnado en la evaluación y la formación permanente del profesorado como herramienta de transparencia y mejora de la calidad educativa. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 15(31), 1-10.
- Pat-El, R. J., Tillema, H., Segers, M., & Vedder, P. (2013). Validation of Assessment for Learning Questionnaires for teachers and students. *The British Journal of Educational Psychology*, 83, 98–113. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02057.x>
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*, 71(4), 483-500
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Robertson, A. D., Atkins, L. J., Levin, D. M., & Richards, J. (2015). What is responsive teaching? In *Responsive teaching in science and mathematics* (pp. 1-35). Routledge.



- Ross, A. & Wilson, V. (2017). *Basic and advanced statistical test*. Sense Publishers.
- Schoenfeld, A. H. (1987). What's all the fuss about metacognition? *Cognitive science and mathematics education*, 189-215.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Stiggins, R., & Dufour, R. (2009). Maximizing the Power of Formative Assessments. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 640–644. <https://doi.org/10.1177/003172170909000907>
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 4 (30), 331–347.
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101027. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>
- Wiliam, D., & Thompson, M. (2008). Integrating Assessment with Learning: What Will It Take to Make It Work? En Dwyer, C.A, (ed.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. (pp. 53-82). Routledge.

## Anexo I

### Instrumento de Evaluación Para el Aprendizaje desde el Estudiante (EPA-E)

#### **Factor 1: Aprendizaje colaborativo**

1. Nos hace preguntar lo que no sabemos a un compañero.
2. Organiza actividades donde uno de nosotros le explica a los demás.
3. Propone tareas para que le expliquemos a nuestros compañeros en qué tienen que mejorar.
4. Nos anima a hacer preguntas para que otros compañeros respondan.
5. Nos pone pruebas para resolver de a dos.

#### **Factor 2: Retroalimentación formativa**

6. Nos dice que hablar de nuestros errores es importante para aprender.
7. Nos da la ayuda justa (ni poca ni demasiada) para seguir pensando por nosotros mismos.
8. Nos explica lo que estamos aprendiendo con palabras que podamos entender.
9. Nos hace preguntas aclarando que no importa si nos equivocamos.
10. Hace comentarios que nos ayudan a entender por qué nos equivocamos.
11. Usa nuestros errores para enseñarnos.
12. Nos deja volver a intentar después de que nos corrige.
13. Nos anima a volver a intentar, aunque nos equivoquemos.
14. Nos enseña a aprender de nuestros errores.

#### **Factor 3: Enseñanza Receptiva**

15. Nos hace pruebas cortas o frecuentes para saber si vamos aprendiendo.
16. Nos hace pruebas cortas o frecuentes para conocer en qué precisamos ayuda.
17. Practicamos en clase ejercicios o problemas parecidos a los que nos pondrá en la prueba.
18. Se sienta junto a nosotros para explicarnos.
19. Nos explica cómo van a ser los problemas o ejercicios que nos pondrá en la prueba.
20. Se acerca para ver qué hicimos, aunque no levantemos la mano.

#### **Factor 4: Reflexión del Estudiante**

21. Nos hace escribir sobre lo que aprendimos.
22. Nos pide que expliquemos cómo resolvimos la tarea.
23. Nos pide que expliquemos lo que aprendimos.
24. Nos pide que expliquemos lo que vamos aprendiendo.

# 31. EVALUACIÓN Y METODOLOGÍAS ACTIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA. UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DESDE LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO

## ASSESSMENT AND ACTIVE METHODOLOGIES IN PHYSICAL EDUCATION IN PRIMARY EDUCATION. AN APPROACH TO THE CURRENT STATE FROM THE TEACHERS' PERCEPTIONS

---

ALBA ARIJA MEDIAVILLA<sup>1</sup>  
MARÍA LUISA SANTOS-PASTOR<sup>1</sup>  
LUÍS FERNANDO MARTÍNEZ-MUÑOZ<sup>1</sup>

La literatura científica, en línea con la legislación educativa, pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo un cambio metodológico que tome como punto de partida los procesos de evaluación compartidos y formativos. El auge de las metodologías activas es una constante en las clases de Educación Física en Primaria, pero la evaluación ha quedado relegada a un segundo plano. Esta investigación nace con la finalidad de proporcionar una visión general sobre la relación entre las metodologías activas y la evaluación en Educación Física en Primaria. Un primer estudio, realizado con un diseño cuantitativo, mediante un cuestionario para el profesorado de Educación Física, elaborado *ad hoc* señala una falta de coherencia entre la metodología que el profesorado percibe implementar (activa) y los modelos de evaluación aplicados. Esto puede deberse a las dificultades que encuentran para llevar a cabo procesos de evaluación compartidos y formativos.

### 1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

En un contexto educativo en el que la finalidad última del proceso de enseñanza-aprendizaje es garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, haciéndolo competente para la vida, son necesarios procesos reflexivos que favorezcan el meta-aprendizaje, promuevan la participación del alumnado y el desarrollo de su autonomía (Real Decreto 157/2022).

La búsqueda de una Educación Física (en adelante EF) que garantice el desarrollo de esta finalidad requiere de la utilización de metodologías más abiertas

---

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Madrid (Madrid), España.

que promuevan la participación del alumnado y le involucren en el proceso (León-Díaz, 2020).

La bibliografía pone de manifiesto un incremento de los estudios relacionados con las metodologías activas, así como de su implementación en los centros educativos (García, 2017). Si bien, la falta de formación percibida por el profesorado (León-Díaz et al., 2020) abre nuevas vías a la investigación orientadas a analizar si la implementación de estas metodologías se está realizando de acuerdo con los principios pedagógicos de las mismas (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020).

En este sentido, para que el cambio metodológico sea coherente debe llevarse a cabo junto a procesos de evaluación acordes a los principios de participación y responsabilidad del alumnado (Fernández-Río et al., 2016). Por tanto, para que sea efectivo y se puedan implementar correctamente propuestas metodológicas activas, es necesario partir de sistemas de evaluación formativos y compartidos, que involucren al alumnado en su aprendizaje y lo hagan verdaderamente significativo (Barrientos et al., 2019; López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017; Pérez-Pueyo et al., 2020). Esta afirmación nos lleva a preguntarnos ¿qué está ocurriendo realmente en las aulas?, ¿existe coherencia entre la metodología y los procesos de evaluación?

La evaluación formativa en EF se ha consolidado como un instrumento favorecedor de la toma de decisiones del alumnado y del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitando y mejorando la intervención del profesorado e incidiendo en un aprendizaje consciente por parte del alumnado (Díaz-Lucea, 2005).

A partir de la experiencia de investigación en evaluación formativa y compartida, López-Pastor et al. (2007) se detallan algunas ventajas de esta evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre las que resaltamos: su indudable valor formativo en todas las etapas educativas, al permitir al alumnado tomar conciencia sobre el proceso de aprendizaje e implicarle en su progreso; la estrecha relación con el desarrollo de la autonomía del alumnado, ya que se siente más participe del proceso; la mayor profundidad de la información que aporta sobre el proceso y el incremento de la motivación del alumnado hacia la práctica y en última instancia hacia la asignatura.

Junto a estas ventajas, la investigación desarrollada a lo largo de los años recoge también una serie de inconvenientes a tener en cuenta a la hora de implementar sistemas de evaluación formativa en el aula tales como: la resistencia al cambio, dado el peso de las costumbres y rutinas en la organización de las sesiones y los procesos de evaluación; la duración del proceso de aprendizaje y adaptación a las nuevas propuestas, especialmente en los primeros cursos; la viabilidad, dada la excesiva carga de trabajo que puede suponer instaurar un proceso de evaluación formativa; y la importancia de recordar la esencia de la evaluación formativa como proceso cualitativo en la fase de calificación y calificación dialogada (López-Pastor, 2007; López-Pastor et al., 2013).

El grueso de las investigaciones sobre evaluación formativa en EF, abordadas desde enfoques prácticos, se ha llevado a cabo principalmente en Educación

Secundaria y en Educación Superior (Barrientos y López-Pastor, 2017). Sin embargo, son pocos los estudios que se centran en evaluación formativa en la etapa de Educación Primaria, (García y López-Pastor, 2019; Jihuallanca et al., 2023) más concretamente en la asignatura de EF (Herranz, 2014; López-Pastor et al., 2005; Torres-García y López-Pastor, 2007).

En cuanto a la relación entre el uso de metodologías activas y procesos de evaluación formativos y compartidos, pese a que la bibliografía recoge la relación inherente entre ambos elementos (Hortigüela et al., 2016; Hortigüela et al., 2020), no encontramos estudios que investiguen implícitamente lo que está ocurriendo en las aulas. El grueso de estudios se centra en analizar, por separado, la implementación de sistemas de evaluación formativa a corto plazo, en la etapa de Educación Primaria (Cañas et al., 2019; Fernández-Gracimartín et al., 2019) y el uso de metodologías activas como estrategia metodológica.

Desde este marco de antecedentes expuestos, con esta investigación pretendemos acercarnos a la realidad del aula buscando conocer los procesos de evaluación y calificación que llevan a cabo los maestros y maestras de EF de Primaria con relación a la metodología utilizada, analizando las dificultades encontradas y su percepción sobre la coherencia de ambos procesos.

## **2. METODOLOGÍA**

Este estudio se desarrolló a través de un diseño descriptivo-interpretativo, empleando un cuestionario elaborado «*ad hoc*» denominado «Procesos de evaluación y calificación en Educación Física en Primaria (EVACAL-EFP)».

### **2.1. Participantes**

Para la selección de participantes se llevó a cabo un muestreo incidental no probabilístico. Se obtuvo una muestra de 310 docentes de Educación Física, en activo, de la etapa de Educación Primaria (59% hombres y 41% mujeres), estando representadas todas las Comunidades Autónomas.

### **2.2. Instrumento**

Tras una amplia revisión bibliográfica sobre las metodologías activas y los procesos de evaluación vinculados, se determinaron las variables principales a tener en cuenta para estudiar dicha relación.

Entre las variables planteadas encontramos, con relación a la metodología: metodología empleada y usos de las metodologías activas. En relación a la evaluación y calificación: modelo de evaluación, dificultades, finalidad de la evaluación, participación, feedback, técnicas e instrumentos y modelo de calificación. Estas

variables contienen indicadores del uso de procesos de evaluación compartidos y formativos, dada su vinculación con las metodologías activas.

El cuestionario fue sometido a un proceso de validación por 11 expertos y expertas en metodologías activas y evaluación aplicando el método Delphi.

La versión del cuestionario resultante, tras la valoración de la pertinencia y adecuación de los ítems a los objetivos de la investigación, se sometió a un proceso de pilotaje con 16 docentes de EF en activo en la etapa de Educación Primaria, junto con un proceso de validación de caso único.

### 2.3. Procedimiento

Para obtener la información empleada en el estudio se realizaron dos rondas de difusión del cuestionario, una primera ronda en el curso 2021/2022 y una segunda en el curso 2022/2023.

Para la selección de la muestra, se recurrió al censo de centros educativos de Educación Infantil y Primaria de las distintas Comunidades Autónomas. Se envió un correo electrónico a la dirección institucional de los centros, solicitando la difusión del cuestionario entre los maestros y maestras de EF. Con la finalidad de llegar a un mayor número de participantes, la administración se realizó a través de la plataforma de formularios de Google.

El análisis estadístico se ha realizado con el programa SPSS Statistics 28. Los datos se presentan como Media (M), Desviación Típica (DT) y porcentaje (%).

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la finalidad de proporcionar una visión más clara de los resultados obtenidos, los hemos agrupado en tres grandes bloques, (1) metodología, (2) evaluación y (3) calificación, siendo M, el dato relativo a la media de las respuestas en una escala de Likert de 4 opciones de respuesta, siendo (1) nunca, (2) pocas veces, (3) con frecuencia, (4) siempre.

Respecto a la variable de metodología, encontramos que el 74.5% de la muestra percibe utilizar metodologías basadas en propuestas activas siendo el aprendizaje cooperativo (M=2.8) y los modelos de educación para la salud (M=2.86) los utilizados con mayor frecuencia por los participantes de la muestra. Estos resultados concuerdan con lo detallado por López-Pastor et al. (2016), quienes recogen el auge en la implementación de metodologías activas por parte de los docentes de Educación Física, como respuesta a las nuevas exigencias y necesidades sociales.

Sin embargo, cabe destacar que la opción con mayor frecuencia de respuesta, dentro de la escala de Likert, es “Pocas veces”, lo que contrasta con la percepción en el uso de metodologías activas. Esto nos lleva a plantearnos si realmente la implementación de estas metodologías se está realizando sin tener en cuenta los

principios pedagógicos de las mismas y la incidencia sobre el aprendizaje, tal y cómo recogen León-Díaz et al. (2020) (Tabla 1).

Variable		Media (DT)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)
Metodología que utilizas habitualmente en tus clases de Educación Física	Metodología basada en estilos de enseñanza más directivos donde la toma de decisiones recae mayoritariamente sobre el docente	2.40 (.55)	1.6	58.4	38.7	1.3
	Metodología basada en propuestas activas que promueven un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumnado	2.95 (.51)	.3	14.8	74.5	10.3
Frecuencia con la que utilizas metodologías activas	Aprendizaje cooperativo	2.8 (.56)	.6	26.1	66.1	7.1
	Aprendizaje basado en proyectos	1.98 (.72)	25.5	52.9	20	1.6
	Aula invertida	1.71 (.71)	42.3	45.5	11	1.3
	Ambientes de aprendizaje	2.27 (.77)	17.1	41.9	38.1	2.9
	Aprendizaje-servicio	1.85 (.79)	37.4	41.9	18.4	2.3
	Hibridación de modelos	2.2 (.90)	26.1	34.2	33.2	6.5
	Estilo actitudinal	2.22 (.88)	24.2	35.5	34.8	5.5
	Modelo comprensivo de iniciación deportiva	2.24 (.88)	25.8	28.7	41.6	3.9
	Autoconstrucción de materiales	2.12 (.73)	18.1	54.5	24.5	2.9
	Educación-Aventura	2 (.79)	28.1	46.5	22.6	2.9
	Educación para la salud	2.86 (.72)	2.9	24.8	55.8	16.5
Modelo de Educación Deportiva	2.4 (.80)	13.9	37.7	42.6	5.8	
Otras	1.49 (.78)	67.1	19	11.9	1.9	

**Tabla 1.** Distribución de los docentes en función del grado de uso de los distintos tipos de metodología y de las metodologías activas

Los resultados obtenidos con relación a la evaluación se proponen en consonancia con las sub-dimensiones del análisis. Así, respecto a los modelos de evaluación, encontramos resultados similares en cuanto a la percepción de uso en ambos casos: evaluación sumativa, calificativa y final (51% de la muestra la utiliza con frecuencia) y evaluación formativa y compartida (58.1% de la muestra). Estos resultados dejan entrever problemas en la definición del modelo de evaluación utilizado y, por tanto, la falta de coherencia entre la metodología predominante (metodología activa) y el modelo de evaluación asociado.

Esta falta de coherencia que podemos detectar en los datos contrasta con la percepción del profesorado ya que el 90.96% considera que la evaluación que plantea es coherente con la metodología que utiliza en sus clases de EF (Tabla 2).

Variable	Media (DT)	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	
Evaluación que utilizas habitualmente en tus clases de Educación Física	Evaluación del aprendizaje, donde se evalúa el grado de adquisición de los aprendizajes por parte del alumnado (evaluación sumativa, calificativa y final)	2.81 (.8)	5.8	25.2	51	18.1
	Evaluación orientada al aprendizaje, donde se busca, por medio de la evaluación, que el alumnado sea consciente de su aprendizaje y lo mejore (formativa, continua integrada en las actividades diarias y compartida con el alumnado)	3.05 (.67)	1	16.8	58.1	24.2

**Tabla 2.** Distribución de los docentes en función del grado de uso de los distintos tipos de evaluación

Respecto a las dificultades encontradas por el profesorado han sido agrupadas en 10 categorías, por orden de incidencia: (1) falta de tiempo y problemas de organización en el aula, (2) objetividad, (3) ratios elevadas, (4) registro de todos los aspectos, (5) calificación, (6) elaboración de instrumentos adecuados, (7) individualización y atención a la diversidad, (8) valoración de aspectos actitudinales (esfuerzo y comportamiento), (9) coherencia aprendizaje-evaluación y (10) competencias. Estas dificultades concuerdan con alguno de los inconvenientes recogidos por López-Pastor, et al. (2007), tales como el peso de las costumbres y rutinas en el aula, lo que dificulta la organización de procesos de evaluación formativos, o la carga de trabajo que supone.

Respecto a las respuestas obtenidas en los ítems vinculados a procesos de evaluación compartidos y formativos, de acuerdo a lo detallado por López-Pastor (2006), destacamos: el conocimiento de la evolución del alumnado para poder adoptar medidas de refuerzo o ampliación, como una de las motivaciones principales del profesorado a la hora de plantear la evaluación ( $M=3.41$ ). En cuanto a la finalidad que cumple para el profesorado la evaluación, obtener información del alumnado y proporcionarle un feedback adecuado ( $M=3.47$ ), así como proporcionar al alumnado información que le permita tomar conciencia del grado de consecución del aprendizaje, en qué momento se encuentra y qué puede o debe hacer para mejorarlo ( $M=3.32$ ), son las respuestas predominantes. Destacar que los aspectos más vinculados con modelos de evaluación sumativos y finales también están muy presentes entre las respuestas del profesorado.

Las técnicas más utilizadas son la observación ( $M=3.65$ ) y el análisis documental docente ( $M=3.11$ ), mientras que los instrumentos predominantes son las escalas descriptivas ( $M=3.05$ ) y el diario docente ( $M=3.01$ ), siendo el cuaderno del alumno/alumna el instrumento menos utilizado ( $M=1.77$ ). Destacar la



continuidad en el uso de instrumentos asociados a modelos de evaluación orientados a la calificación como los test de habilidades motrices ( $M=2.15$ ) y las pruebas de habilidades técnicas deportivas ( $M=2.14$ ), siendo las frecuencias de respuesta muy similares a las del resto de instrumentos.

Estas técnicas e instrumentos son utilizados predominantemente al final del proceso ( $M=3.40$ ), entendemos que cumpliendo la función de calificar al alumnado (López-Pastor, 2006), pero también de manera integrada ( $M=3.33$ ), respuestas contradictorias que nos hacen replantearnos si realmente el profesorado conoce la diferencia entre ambos momentos de aplicación.

Respecto al grado de participación de los agentes implicados en el proceso de enseñanza- aprendizaje, la heteroevaluación docente-alumnado, es el modelo más empleado ( $M=3.25$ ), siendo la evaluación entre iguales la utilizada en menor medida ( $M=2.33$ ). Con ello podemos observar que, aunque se comiencen a plantear procesos de evaluación formativos, no se están compartiendo con el alumnado, incurriendo en uno de los errores más habituales en la evaluación, considerar al profesorado como el único agente de feedback (Hortigüela et al., 2019).

Finalmente, respecto a la calificación, hay que mencionar que ésta se obtiene mayoritariamente de la media entre Unidades Didácticas ( $M=2.65$ ), sin tener en cuenta la nota asignada a los instrumentos de evaluación ( $M=2.19$ ), con lo que no se está garantizando el paso de la evaluación a la calificación de manera pedagógica, existiendo cierta desconexión entre ambos procesos (Hortigüela, et al., 2019).

#### 4. CONCLUSIONES

A expensas de un análisis más exhaustivo de la realidad, podemos deducir una falta de coherencia entre la metodología que el profesorado percibe implementar y los modelos de evaluación aplicados. Aunque las respuestas relativas a la motivación y la finalidad que cumple para el profesorado la evaluación estén próximas a modelos de evaluación formativos, las respuestas sobre las técnicas e instrumentos, los agentes implicados o los momentos en los que se lleva a cabo la evaluación no nos proporcionan información determinante que nos permita afirmar que el 74.5% del profesorado que utiliza metodologías activas en el aula, emplean también procesos de evaluación formativos y compartidos.

Concluimos, de acuerdo a la literatura, que esto puede deberse a las dificultades que encuentra el profesorado para llevar a cabo procesos de evaluación compartidos y formativos, así como a la falta de investigación al respecto, que permita al profesorado contar con recursos y propuestas específicas para combinar ambos procesos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrientos Hernán, E. & López-Pastor, V.M (2017). Evaluación orientada al aprendizaje en educación superior: últimas tendencias. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3 (2), 582-587.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.784>
- Barrientos Hernán, E., López-Pastor, V. M. & Pérez-Brunnicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66478>
- Cañas Encinas, M., García Martín, N., Pinedo González, R. & Caballero San José, C. (2019). Aplicación del sistema de evaluación formativa y compartida en un proyecto gamificado. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5 (2), 212-219. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1649>
- Díaz-Lucea, J. (2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*. INDE.
- Fernández- Garcimartín, C., López-Pastor, V. M. & Pascual-Arias, C. (2019). Aprendiendo a desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en las prácticas como maestra de Educación Física en Primaria. *Revista Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 119- 131.
- Fernández-Río J., Calderón, A., Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Aznar-Cebamanos, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-Prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.  
<https://doi.org/10.55166/reefd.v0i413.425>
- García, A. (2017). *Otra educación ya es posible: una introducción a las pedagogías alternativas*. Litera.
- García Herranz, S. & López-Pastor, V. M. (2019). Evaluación formativa y compartida en 1º de Educación Primaria: una experiencia de éxito en el área de Matemáticas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8, 48- 57.
- Herranz Sancho, M. (2014). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de educación primaria. Un estudio de casos en el área de educación física* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2016). Relación entre el estilo actitudinal y la responsabilidad evaluativa del alumnado en Educación Física. *Cultura*, 12, 89-99.
- Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & González-Calvo, G., (2019). Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? Confusiones habituales y reflexiones prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 12 (1), 13-27.

- Hortigüela Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación Formativa y Modelos Pedagógicos: Modelo de responsabilidad personal y social y de autoconstrucción de materiales. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 430, 23-41.
- Jihuallanca Ruelas, I., Arenas Figueroa, M. & Jihuallanca Ruelas, J.A. (2023). La evaluación formativa en estudiantes de educación primaria: una revisión sistemática. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 752- 770. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4428](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4428)
- León-Díaz, O. (2020). *Concepciones teóricas y realidades prácticas de las metodologías activas en Educación Física. Un estudio en Educación Secundaria en la Comunidad de Madrid* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- León-Díaz, O., Arija-Mediavilla, A., Martínez-Muñoz, L.F. y Santos-Pastor, M.L. (2020). Las metodologías activas en Educación Física. Una aproximación al estado actual desde la percepción de los docentes en la Comunidad de Madrid. *Retos*, 38, 587-594.
- López-Pastor, V. M., González-Pascual, M. & Barba-Martín, J.J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Revista Tandem*, 17, 21-37.
- López-Pastor, V. M. (coord.). (2006). *La evaluación en educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miño y Dávila.
- López-Pastor, V. M., Barba-Martín, J. J., Monjas-Aguado, R., Manrique-Arribas, J. C., Heras- Bernardino, C., González-Pascual, M. & Gómez García, J. M. (2007). Trece años de Evaluación Compartida en Educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7, 69-86.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., McPhail, A. & Mcdonald, D. (2013). Alternative assesment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57-76. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- López-Pastor, V.M., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. C., & Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, deportes y Recreación*, 29, 182-187. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.42552>
- López-Pastor, V. M. & Pérez-Pueyo, Á (coord.). (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Pérez-Pueyo, A., Hortigüela Alcalá, D. & Fernández-Río, J. (2020). Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 428, 47-66.

- Pérez-Pueyo, A. & Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579–587. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Primaria.
- Torres-García, D. & López-Pastor, V. (2007). Una experiencia de evaluación formativa en educación física en educación primaria. *Revista La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 2, 14-24.

## **32. EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL DESARROLLO DE LOS TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS: TUTORÍAS COLECTIVAS Y PEDAGOGÍA CRÍTICA**

### **FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN THE DEVELOPMENT OF THE FINAL DEGREE AND MASTER PROJECTS: COLLECTIVE TUTORIALS AND CRITICAL PEDAGOGY**

---

RODRIGO ATIENZA GAGO <sup>1</sup>

DANIEL MARTOS GARCÍA <sup>2</sup>

La introducción de los Trabajos final de Grado (TFG) y Trabajos Final de Máster (TFM) en la docencia universitaria ha supuesto un gran cambio. Esta propuesta pasa por investigar los resultados de una experiencia de innovación educativa por la cual se llevaron a cabo tutorías colectivas de trabajos finales de estudios versados sobre Educación Física (EF) desde una perspectiva transformadora. Para ello se usó el contexto de un seminario internivelar de profesorado llamado Soca-rel. Tras la experiencia se recogieron datos a través de las actas del seminario, informes del alumnado, diarios del profesorado y grupos de discusión. Los resultados apuntan a que esta experiencia altruista ha supuesto una inversión en tiempo y en energía ingente, pero que merece la pena por los aprendizajes compartidos que se dan y la lógica antineoliberal que desprende.

#### **1. INTRODUCCIÓN**

La introducción de los principios y prácticas neoliberales es ya un hecho en la universidad (Giroux, 2018). Ante esta realidad, cualquier esfuerzo contrahegemónico debería combatir la excelencia y la competitividad, conceptos que marcan el nuevo rumbo académico (Rodríguez, 2017). Desde nuestro punto de vista, este camino se recorre más fácilmente de forma colectiva, mediante comunidades críticas. Esto justifica la existencia de Soca-rel, un seminario formado por profesorado de todas las etapas educativas y dedicado a pensar y desarrollar una EF crítica (Atienza et al., 2018).

---

<sup>1</sup> CEIP José Senent, Massarrojos (València), España.

<sup>2</sup> Facultad de Magisterio, Valencia, España.

Así, esta investigación pretende describir e interpretar un proyecto de tutorías colectivas con el alumnado de Trabajos Finales de Grado (TFG) y Trabajos Finales de Máster (TFM) en el seno del seminario Soca-rel y poner encima de la mesa los aprendizajes mutuos, las dificultades y sus posibilidades contrahegemónicas.

## 2. MARCO TEÓRICO

La novedad y complejidad de los TFG y los TFM ha hecho que se hable de un antes y un después en la docencia universitaria (Tarí et al., 2015). De la misma forma, su desarrollo, según Serrano et al. (2017), mantiene la percepción de que ambos trabajos suponen una dura prueba en la formación. Puede que esta percepción radique en el hecho de que ninguna otra asignatura se le parece y, por tanto, se adolece de falta de la formación previa necesaria (Sotos, 2020). Siguiendo a Osuna (2017), dada la novedad de los TFG y de los TFM, el proceso de evaluación de los mismos supone un reto ciertamente angustioso, tanto para el alumnado como para el profesorado.

Tradicionalmente, la evaluación universitaria ha mantenido una orientación final y sumativa, lo que supone que el alumnado sea “un simple receptor de conocimientos, con la única función de memorizar para poder superar un examen final” (Barrientos y López-Pastor, 2015, 273). Afortunadamente, en las últimas décadas han surgido otras perspectivas y experiencias, como la evaluación formativa y la compartida (EFyC) (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Así, la EFyC ofrecen instrumentos valiosos para el seguimiento y tutorización de dichos trabajos. Enumeramos algunas de estas bondades, siguiendo a Atienza-Gago et al. (2016: 1035), concretamente aquellas que dan cobertura a esta propuesta:

- a) Mejora sustancialmente la motivación y la implicación del alumnado.
- b) Contribuye al desarrollo de la responsabilidad y la autonomía del alumnado.
- c) Sirve como una medida de participación del alumnado en los procesos de aprendizaje.
- d) Se produce un aumento del aprendizaje del alumnado, que suele repercutir en muchos casos en un mayor rendimiento académico.

Una de las modalidades para la evaluación formativa y, obviamente, la compartida, es la de las tutorías colectivas. En este caso, la tutoría se convierte en un acto colectivo con un valor añadido en el que se da un apoyo mutuo y nuevas relaciones formativas (Rodríguez, 2004). Existen algunos estudios que han puesto de manifiesto las bondades de desarrollar tutorías colectivas (Álvarez y Gómez, 2011; Gómez, et al., 2018; Rekalde-Rodríguez, et al., 2018; Sáenz-de-Jubera-Ocón, et al., 2016; Serrano, et al., 2017). En nuestro caso, la tutorización se ha llevado a cabo por parte del Seminario de Educación Física crítica Soca-rel, grupo formado en septiembre de 2014 por una veintena de docentes de Educación Física de todas las etapas educativas (Atienza et al., 2018).

Por último, cabe señalar que uno de los aspectos identitarios de Soca-rel es que el conjunto de sus análisis y prácticas se enmarcan dentro del concepto de las pedagogías críticas. Se parte de la idea de ‘escuela’ como un espacio orientado a la transformación social, por tanto, los procesos educativos que en ella tienen lugar deben estar estrechamente vinculados con las cuestiones económicas, históricas, sociales y culturales que la atraviesan en pos de la emancipación y la justicia social (Moreno, Gamboa y Poblete, 2014). En el marco de esta comunicación, las pedagogías críticas se ponen de manifiesto en dos sentidos, por un lado, en la temática de los TFG y TFM que se desarrollan en la experiencia. Por el otro, en la forma en que se tutorizan y evalúan.

### 3. METODOLOGÍA

La experiencia que motiva este artículo radica en la convocatoria para proyectos de innovación de la Universitat de València para los cursos 2020-2021, 2021-2022 y 2022-2023, y se desarrolla bajo el título *Tutorización colectiva de TFG y TFM de Educación Física transformadora a través de un seminario de formación permanente del profesorado*. Así, la propuesta pasa por desarrollar tutorías colectivas a través de las cuales se realiza una EFyC a lo largo del proceso de elaboración de los TFG y los TFM.

En esta experiencia participaron un total de 27 alumnos y alumnas (18 en el curso 2020-2021, cinco en el curso 2021-2022 y cuatro en el 2022-2023) que abordaron sus trabajos sobre cuestiones relacionadas con la Educación Física bajo el paradigma de la pedagogía crítica. Así mismo, participaron sus tutores universitarios (concretamente 9 docentes) y 5 docentes de otras etapas universitarias pertenecientes al seminario Soca-rel.

Las tutorías colectivas se establecen como un complemento de las individuales. A lo largo de la experiencia se han desarrollado cinco tutorías colectivas en las que participaron tanto el alumnado como el profesorado de las etapas de primaria, secundaria y educación superior. Además, el Seminario celebró cuatro reuniones específicas sobre este proyecto para establecer los temas atingentes para los trabajos. Con el objetivo de evaluar el proyecto de innovación de tutorías colectivas que han tenido lugar estos tres cursos se ha realizado una investigación bajo el paradigma interpretativo. El Seminario ha ido recogiendo datos relativos a la experiencia al final de las asignaturas mediante los siguientes instrumentos:

- Las actas de las reuniones del Seminario (AS).
- Un informe de respuesta abierta (IRA) administrado virtualmente al alumnado participante y elaborado mediante la plataforma GoogleForms, el cual completaron nueve personas.
- Los diarios (D) de los docentes participantes.
- Tres grupos de discusión. Dos de ellos con alumnado participante en las tutorías (GDA) y otro con el profesorado participante (GDP).

Los datos fueron analizados mediante un análisis temático (Braun y Clarke, 2006). De entre las categorías emergentes se han seleccionado aquellas referidas a ventajas y dificultades de la experiencia vivida.

#### 4. RESULTADOS

Desde un primer momento, el alumnado puso de manifiesto argumentos a favor de la propuesta:

A mí también me pareció muy buena idea [...] me siento también más segura (GDA).

...hablas de una manera transformadora y crítica y el hecho de que estéis vosotros ahí ha sido una manera de espaldarazo (GDA).

La seguridad y confianza que aporta el trabajo en grupo ha sido un hecho destacado, lo que concuerda con otras experiencias similares. En esta misma dirección, los seminarios aglutinan en su seno una variedad de puntos de vista intrínsecamente valiosa; así lo reafirma una de las estudiantes:

Yo pienso que lo que me han aportado me ha enriquecido mucho y también el que los otros compañeros estaban exponiendo me ha enriquecido, por lo que me pueden aportar ellos como, a lo mejor poder cuestionarte cosas que hacen (GDA).

No obstante, también existieron algunos inconvenientes. En primera instancia, el análisis de los datos revela cómo el profesorado ha transitado con cierta zozobra por el proceso de tutorización colectiva “me he sentido perdido durante el proceso” (D). De acuerdo con esto, la percepción de una de las alumnas fue que “recibía mucha información y me sentía muy tutorizada, [en definitiva] un poco sobresaturada y demasiado acompañada diría” (GDA).

El tiempo, y más concretamente la falta del mismo, se nos han revelado como un hecho clave entre el profesorado participante: “es increíble, o sea, no encontramos tiempo para encontrarnos” (GDP) o “la tutorización colectiva nos quita mucho tiempo” (GDP). De todas formas, en estos tiempos de individualidad acuciante, experiencias como esta aportan algunas ventajas al respecto: “ha sido tiempo extra y un poquito altruista, pero que como os digo pienso que no beneficia solo al alumnado” (GDP).

Uno de los objetivos de la propuesta de tutorización colectiva era el de compartir el proceso de tutorización. Cuestionar la tradicional unidireccionalidad de la tutorización no es baladí y pasa por ser una de las claves en todo proceso democratizador de la educación. Tanto es así que, en nuestro caso, y una vez finalizado el desarrollo de la innovación, algunos de los comentarios del profesorado ponen en entredicho que hayamos sido capaces de llegar a cambios de este calado:

...se supone que van por turnos, pero ellos no participan, no dan feedback a otros trabajos de otras compañeras (GDP).

...cuando ellos escuchan, están en el fondo obedeciendo (GDP).



Como explicaciones plausibles tendríamos la falta de costumbre del alumnado a participar o, por qué no, nuestra incapacidad como docentes por crear un ambiente de confianza que les convenciera de ello.

Otro factor determinante son las notas de los trabajos, la necesaria calificación, hecho que lo distorsiona todo:

...como docente haces una innovación y tú dices: *Va, qué guay, tal, no sé qué*. Y el alumnado lo vive de la forma de decir: *Vale, vale, pero yo quiero sacar un 10 eh.* (D)

Con todo, los datos alientan la esperanza de incitar cierta transformación, no solo en el alumnado, sino también en nuestras propias prácticas docentes. Por ejemplo, en varios informes de respuesta abierta encontramos reflexiones como:

...hemos visto que se puede ser buen profesor de otra manera (IRA).

...haciendo estos cambios en la reglamentación o en la metodología o en la didáctica, puede ayudar a que el alumnado sea de otra manera (D).

En otras palabras, damos visibilidad a la contrahegemonía:

...se entiende como una propuesta también alternativa al modelo tradicional de tutorías individuales, se trata de procesos colectivos que van en contra de la individualidad neoliberal (D).

## 5. DISCUSIÓN

Los datos recogidos concuerdan con las bondades que López-Pastor et al. (2011) le atribuyen a los seminarios o grupos docentes. La literatura al respecto recoge múltiples ventajas de los grupos o comunidades profesionales, como una mayor motivación y compromiso, una mejora de las habilidades docentes o mejor atención al alumnado (Parker et al., 2022), entre muchas otras.

Así, compartir procesos democráticos entre el profesorado y el alumnado, como podría ser la tutorización colectiva, se convierte en una práctica buena cuando se trata de democratizar la educación (Fielding, 2012).

De todas formas, no queremos caer en la autoindulgencia y, por el contrario, recogemos el guante de Jódar y Gómez (2007) de problematizar nuestras prácticas. Así, a pesar de las explícitas pretensiones de esta innovación de suponer una práctica transformadora, merece la pena escrutar rigurosamente su carácter crítico. Se ha de tener en cuenta, en este orden de cosas, que “obviamente no todo lo grupal es crítico” (GDP) y, por lo tanto “no podemos hablar en términos absolutos de si ha sido una experiencia crítica o no ha sido una experiencia crítica” (GDP).

Con todo, a pesar de las dificultades asociadas a la falta de tiempo y de costumbre, la pervisión de las notas o la novedad del proyecto, parece pues necesario concluir como formar y mantener activos grupos docentes se está convirtiendo, cada vez más, en una actividad ciertamente transformadora y crítica, y más si aúna la universidad con los y las docentes de otras etapas (Sousa Santos, 2007), como en este caso. La innovación educativa, conviene recordarlo, es el

producto de un esfuerzo colectivo (López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2021), por lo que las tutorías colectivas a través de un seminario se revelan como una clara alternativa al modelo dominante y como una propuesta con un gran potencial en lo que a la evaluación formativa y compartida se refiere.

## 6. CONCLUSIONES

Creemos pertinente articular propuestas que fomenten y aseguren la reflexión crítica, la autoevaluación de nuestras actuaciones y, de paso, visibilicen el potencial de grupos, seminarios y comunidades que, en contra de la individualización neoliberal, combatan el aislamiento y la meritocracia. Honestamente, pero también desde la modestia, pensamos que experiencias como la que presentamos aquí como seminario, caminan en esta dirección.

En lo concreto, la propuesta descrita ha supuesto algunas ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado participante. Entre ellas destaca la seguridad y confianza que supuso un espacio de enseñanza-aprendizaje colaborativo. En lo referente a las dificultades nos encontramos con la falta de experiencias previas para alumnado y profesorado, lo que pudo suponer momentos de desconcierto, así como la falta de tiempo para organizar y celebrar las tutorías.

Apuntamos aquí algunas propuestas de mejora.

- Sobre la falta de tiempo, habría que combinar de otra forma las tutorías individuales y grupales, decidir: “qué momentos son los más adecuados para hacer las reuniones”.
- Respecto del concepto de autoridad y de la democracia en la educación una idea de mejora sería la de llevar a cabo tutorías individuales más frecuentemente, pero no necesariamente con el tutor o tutora asignada, sino con aquella persona que se considerara necesaria en cada momento.
- Otra sugerencia es la de llevar a cabo más tutorías grupales, pero solo del profesorado para, de este modo, “en cierta medida distinguir esas aportaciones, lo que estábamos compartiendo... yo creo que hubiera sido a otro nivel que sabiendo que sí que están los alumnos”.

Finalmente, cabe preguntarse si merece la pena persistir en estos esfuerzos. Existen parámetros que aconsejan desistir. Sin embargo, hay muchos otros que motivan a seguir con el esfuerzo. No nos importa tanto la cantidad de datos y hasta de los aprendizajes habidos, sino porque la pregunta de si “¿hemos aprendido más?”, tiene para nosotras una clara contestación: “No, hemos aprendido de otra forma y a mí esto ya me vale, el aprender de otra forma” (AS), como argumenta un docente. Como explica otra docente: “no me planteo o no quiero plantearme si quiero reproducir o no el sistema universitario, sino qué modelo de sociedad quiero y de qué manera el alumnado que está trabajando en esos TFG o TFM puede acercarse a ello”.

Esperemos que los datos y las reflexiones aportadas nos ayuden en estos menesteres.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. D. & Gómez, M. C. (2011). El espacio europeo de educación superior, las competencias, el trabajo colaborativo, la calidad... algunas pinceladas. En M. C. Gómez y J. D. Álvarez (coords.), *El trabajo colaborativo como indicador de calidad del espacio europeo de educación superior: volumen I* (pp. 17-33). Marfil.
- Atienza, R., Valencia-Peris, A., Martos-García, D., López-Pastor, V. M., & Devís-Devís, J. (2016). La percepción del alumnado universitario de educación física sobre la evaluación formativa: ventajas, dificultades y satisfacción. *Movimiento*, 22(4), 1033-1048.
- Atienza-Gago, R., Valencia-Peris, A. & Felis-Anaya, M. (2018). La educación física crítica y la formación del profesorado: un seminario internivelar. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 109-140). Edicions de la Universitat de Lleida/Publicacions de la Universitat de València.
- Barrientos, E., & López-Pastor, V. (2015). La evaluación formativa en Educación Superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*, 21, 272-284.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-100.
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.  
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder Editorial.
- Gómez, M. E., Serrano, R., Amor, M. I., & Huertas, C. A. (2018). Los trabajos de fin de grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educación*, 54(2), 369-389.
- Jódar, F., & Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis del presente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(32), 381-404.
- López-Pastor, V.M., Monjas, R. & Manrique, J.C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170. <https://doi.org/10.1080/09650792.2011.569190>
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.

- López-Yáñez, J. & Sánchez-Moreno, M. (2021). Red, comunidad, organización. La escuela como ecosistema de la innovación educativa. *REICE*, 19(4), 31-54. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.002>
- Moreno, A., Gamboa, R., & Poblete, C. (2014). Desigualdad, educación y posibilidades de transformación social: Pedagogía crítica y democratización escolar. En A. Moreno y M. Arancibia (eds.), *Educación, Escuela y Transformación Social. Construyendo una ciudadanía crítica* (pp. 10-18). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Osuna, M. (2017). La evaluación del TFG. En M. I. Amor y R. Serrano (coords.), *Guía práctica para la elaboración de un Trabajo de Fin de Grado en Educación* (pp. 155-166). Graó.
- Parker, M., Patton, K., Gonçalves, L., Liguetti, C., & Lee, O. (2022). Learning communities and physical education professional development: A scoping review. *European Physical Education Professional Review*, 28(2), 500-518. <https://doi.org/10.1177/1356336X211055584>
- Rekalde-Rodríguez, I., Ruiz de Gauna, M. I., & Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *REDU*, 16(2), 123-141.
- Rodríguez, S. (coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro/ICEUB.
- Rodríguez Victoriano, J.M. (2017). La praxis de la excelencia universitaria entre la paranoia de sus promotores y la culpa de sus víctimas: hacia la recuperación del deseo docente y la universidad pública. *Teknokultura* 14, 85-103.
- Sáenz-de-Jubera-Ocón, M., Alonso-Ruiz, R. A., Valdemoros-San-Emeterio, M. A., Sanz-Arazuri, E. & Ponce-de-León-Elioizondo, A. (2016). El Trabajo Fin de Grado (TFG) en la formación del maestro. La acción tutorial como pieza clave del proceso. *Lúdica pedagógica*, 24, 47-55.
- Serrano, R., Huertas, C. A., Rosas, M., Sánchez, A., Pérez, I., Torres, P., Palacios, F. J. y Murillo, D. (2017). La tutoría piramidal como estrategia de aprendizaje para el diseño y desarrollo del trabajo final de grado en educación. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 3, 68-75. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v3i0.9966>
- Sotos, M. (2020). Análisis cualitativo del proceso de tutorización de los Trabajos Fin de Grado. Facultad de Educación de Albacete. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 35-44.
- Sousa Santos, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Cides-umsa, Asdi y Plural editores.
- Tarí, J. J., de Juana, S. A., Valdés, J., Andreu, R., Manresa-Marhuenda, E., Sabater, V., Rienda, L. y Fernández, J. A. (2015). El proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM a examen. En J. D. Álvarez, M. T. Tortosa y N. Pellín (Coords.), *Investigación y propuestas innovadoras en las redes UA para la mejora docente* (pp. 1357-1375). Universidad de Alicante.



ISBN: 978-84-09-54791-3



9 788409 547913



EDICIONES  
Universidad  
Valladolid