

LIBRO DE ACTAS DEL XIV CONGRESO NACIONAL
EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA
EN EDUCACIÓN

Tendiendo puentes entre
la escuela y la universidad

Valencia, del 4 al 6 de julio de 2022



Comité organizador

Rodrigo Atienza Gago. *Universitat de València.*
Carlos Evangelio Caballero. *Universitat de València.*
Robert García Antolín. *Universitat Jaume I.*
Jorge Lizandra Mora. *Universitat de València.*
Elena López Cañada. *Universitat de València.*
Irene Moya Mata. *Universitat de València.*
Isabel Pérez Herráez. *Universitat de València.*
Alexandra Valencia Peris. *Universitat de València.*

Comité científico

Rodrigo Atienza Gago. *Universitat de València.*
Elizabeth Carrascosa Martínez. *Universitat de València.*
Carlos Evangelio Caballero. *Universitat de València.*
Isaac Estevan Torres. *Universitat de València.*
Roberto Ferriz Morell. *Universitat de València.*
Juan Fraile. *Universidad Francisco de Vitoria.*
Cristina Gil Puente. *Universidad de Valladolid.*
Natalia González Fernández. *Universidad de Cantabria.*
Carlos Gutiérrez García. *Universidad de León.*
David Hortigüela Alcalá. *Universidad de Burgos.*
Rosa Isusi Fagoaga. *Universitat de València.*
Félix Lobo de Diego. *Universidad de Valladolid.*
Daniel Martos García. *Universitat de València.*
Jorge Lizandra Mora. *Universitat de València.*
Elena López Cañada. *Universitat de València.*
Irene Moya Mata. *Universitat de València.*
Carol Nieva Boza. *Universitat Autònoma de Barcelona.*
Joan Ortí Ferreres. *Universitat Jaume I.*
Fernando Otero Saborido. *Universidad Pablo Olavide.*
Encarna Ruiz Lara. *Universidad Católica de Murcia.*
Irina Salcines Talledo. *Universidad de Cantabria.*
Alexandra Valencia Peris. *Universitat de València.*

LIBRO DE ACTAS DEL XIV CONGRESO NACIONAL
EN EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA
EN EDUCACIÓN

Tendiendo puentes entre
la escuela y la universidad

Irene Moya-Mata, Elena López-Cañada y Rodrigo Atienza
(coords.)

Universitat de València



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

© De los textos: los/as autores/as

© De esta edición: Universitat de València

ISBN: 978-84-9133-498-9

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-498-9>



PROGRAMA

Lunes, 4 de julio de 2022

- 15:00-16:00h Recepción y documentación
16:00-16.30h Inauguración. Ana Botella. Decana de la Facultad
16:30-18.30h "La evaluación como aprendizaje". Miguel Ángel Santos Guerra (Catedrático emérito de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga)
19:30-21.30h Ruta turística
21:30-23.00h Cena 1 (*)

Martes, 5 de julio de 2022

- 9:30-11.30h Comunicaciones 1
11:00-11.30h Coffee break
11:30-13.30h "Orientaciones para el diseño, supervisión y evaluación de Trabajos de Fin de estudios en la formación inicial del profesorado de Educación Física". Eloísa Lorente Catalán (Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya) y Rosario Romero Martín (Universidad de Zaragoza)
13:30-15.00h Comida-Lunch (*)
15:00-17.00h Mesas de trabajo I+D+i / Talleres simultáneos
17:00-17.30h Coffee break
17:30-19.30h Mesa redonda: Experiencias de evaluación formativa y compartida: la voz del alumnado y del profesorado.
- *Avanzar hacia la evaluación auténtica. Aviso a navegantes y voz del alumnado.* Amparo Calatayud Salom (Universitat de València).
- *Identidad profesional y experiencias en evaluación formativa y compartida en profesorado universitario.* Patricia Ruiz Bravo (Universidad Francisco de Vitoria, Madrid).
- *Evaluación formativa y compartida en educación. Experiencias del alumnado de Formación Inicial del Profesorado de Educación Física.* Rodrigo Atienza Gago (CEIP José Senent, Massarrojos).
19:30-21.00h Asamblea Red
21:30-23.00h Cena oficial del congreso (*)

Miércoles, 6 de julio de 2022

- 10:00-11.30h "La "crítica" como condición sustancial de la evaluación formativa: ¿dónde estamos y hacia dónde vamos?". Alberto Moreno Doña (Universidad de Valparaíso, Chile)
11:30-12.00h Coffee break
12:00-13.00h Comunicaciones 2
13:00-14.00h Comunicaciones 3
14:00-14.30h Clausura del Congreso. Víctor López Pastor (Universidad de Valladolid y presidente de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación)
14:30-15.30h Lunch fruta & coffee (*)



ÍNDICE

<u>INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS</u>	11
¿QUÉ PIENSAN SOBRE LA EVALUACIÓN LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA?	12
Rodrigo Pardo, Daniel García-Pérez y Ernesto Panadero	
EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TERUEL: COMPARATIVA ENTRE PROCESOS PRESENCIALES VS ONLINE	16
Alberto Abarca-Sos, Roberto Ferriz Morell, José Antonio Julián Clemente, Ángel Abós Catalán, Alberto Aibar Solana, Inmaculada Tena Porta, Jorge Mancebón Gil y Javier Zaragoza Casterad	
VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LA AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA	19
Maite Zubillaga-Olague, Laura Cañadas y Jesús Manso	
LA EVALUACIÓN RECÍPROCA: LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES	23
Sebastián Peña Troncoso, Sergio Toro Arévalo y Eduardo Sandoval Obando	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA	26
Sonia Asún-Dieste, Eloísa Lorente-Catalán, Lurdes Martínez-Mínguez y Alexandra Valencia-Peris	
FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN ESTUDIO DE CASO	30
Alba Herrero Molleda, Carlos Gutiérrez García, David Hortigüela-Alcalá y Ángel Pérez-Pueyo	
LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE UN MODELO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN CHILE.	34
Bastian Carter-Thuillier, Francisco Gallardo-Fuentes, Juan Carter-Beltrán y Cyntia del Río Soto	
APORTES DEL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA	38
Gabriela Bañuls Campomar	
MISCA: A META-MODEL OF FEEDBACK	43
Ernesto Panadero y Anastasiya Lipnevich	

AVANCES DEL PROYECTO: "HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE SUS EFECTOS EN TITULACIONES BAJO ESTRUCTURAS CURRICULARES POR COMPETENCIAS"	46
Francisco Gallardo-Fuentes, Bastian Carter-Thuillier y Rodrigo Ojeda-Nahuelcura	
IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DEL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	50
Rodrigo Luis Andrés Ojeda Nahuelcura	
ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y CREENCIAS SOBRE RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN	55
Flor María Mella Mella y María Amparo Calatayud Salom	
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTOS RURALES CHILENOS: APORTACIONES DESDE LA PERSPECTIVA NARRATIVA-GENERATIVA	59
Eduardo Sandoval-Obando, Sebastián Peña-Troncoso y Sergio Toro-Arévalo	
DIFERENCIAS EN EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL PROFESORADO POR GÉNERO Y ESPECIALIDAD	62
Jaime Atarés Rodríguez, Roberto Ferriz, Ángel Abós y Alberto Abarca Sos	
META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA Y EVOLUCIÓN HACIA UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA	66
Encarnación Ruiz Lara, Nuria Ureña Ortín y Pablo Alejandro Espinel Barceló	
APORTACIONES DE CARÁCTER EDUCATIVO A LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN, DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	71
Antonio Ignacio Camino de Salinas y José Cantó Doménech	
LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: PATRONES DE EVALUACIÓN SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO	75
Fernando Gómez-Gonzalvo, Beatriz Lores-Gómez y Alberto Martí-Navarro	
EFECTOS DEL EMPLEO O NO DE PUNTOS EN KAHOOT	79
Juan Fraile, Patricia Ruiz Bravo, Amalia Faná del Valle Villar y María José Ibáñez Ayuso	
<u>BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES</u>	82
PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ EN ENSEÑANZA VIRTUAL DE EMERGENCIA	83
Eloísa Lorente Catalán y Ana Flavia Leão Pereira	

AUTOPERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA EXPERIENCIA GUIADA DE EVALUACIÓN POR PARES	86
Ángeles Diez-Fernández, Raquel Domínguez Fernández y M ^a Inmaculada González-Alonso	
LA COMPETENCIA MOTRIZ DEL ALUMNADO DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	89
Cristina Menescardi, Nuria Ortega Benavent, Jorge Romero-Martínez e Isaac Estevan	
CO-DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO UTILIZANDO EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	92
Cristina Pascual-Arias, Víctor M. López-Pastor, Carla Fernández-Garcimartín y Miriam Molina Soria	
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL TRABAJO FIN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA MEDIANTE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA	95
Mikel Pérez-Gutiérrez y Carlos Cobo-Corrales	
EVALUACIÓN FORMATIVA Y TRIÁDICA EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL	98
Nuria Ureña Ortín y Encarnación Ruiz Lara	
EVALUACIÓN FORMATIVA Y FEEDBACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS/AS DE EDUCACIÓN INFANTIL	102
Lucía Sánchez-Tarazaga y Sara Buils	
LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE	106
Laura Cañadas y Rocío Garrido-Martos	
INCORPORANDO MODELOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR	109
Isabel Pérez-Herráez, Carlos Evangelio y Anna Ruiz Ros	
EVALUACIÓN DE NIVEL DE LOGRO ALCANZADO EN PRODUCCIONES ORALES Y ESCRITAS DE ALUMNOS DE CICLOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL, TRABAJANDO EL PENSAMIENTO EN EL AULA	113
Beatriz González Alonso, María Antonia López Luengo y Cristina Gil Puente	
PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: LA SIMULACIÓN PEDAGÓGICA	116
Fernando Muñoz Sepúlveda y Alexandra Valencia-Peris	
(EF)2: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN	120
Ángel Pérez-Pueyo, Raúl Alberto Barba-Martín, David Hortigüela-Alcalá y Carlos Gutiérrez García	

LAS ESTRATEGIAS DOCENTES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA 125

Antonio Fraile Aranda y Guillermo García Fernández

EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA BAJO UN MODELO DE FLIPPED LEARNING 128

Fernando Manuel Otero-Saborido, Laura Antón-González, Francisco Javier Vázquez Ramos y Cenizo-Benjumea, José Manuel

EL ACROSPORT EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COEVALUACIÓN 132

José Manuel Cenizo Benjumea, Laura Antón-González, Francisco Javier Vázquez-Ramos Y Fernando Otero- Saborido

LAS REGLAS DE ACCIÓN COMO APOYO PARA LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES 136

María Pilar Founaud Cabeza, Miguel Santolaya del Val, M^a Rosario Romero Martín y Miguel Chivite Izco

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA: UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA EN UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL 140

Miriam Molina Soria, Víctor M. López-Pastor, Carla Fernández Garcimartín y Cristina Pascual Arias

TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO. EXPERIENCIA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA 150

Natalia González-Fernández e Irina Salcines-Talledo

PROYECTO DE APRENDIZAJE PSICOMOTOR CO-TUTORADO: EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE COVID-19 159

Carolina Nieva Boza



INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS

¿QUÉ PIENSAN SOBRE LA EVALUACIÓN LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

WHAT DO PROSPECTIVE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS THINK ABOUT ASSESSMENT?

Rodrigo Pardo (1)
Daniel García-Pérez (2)
Ernesto Panadero (3)

Este estudio ha sido apoyado por la convocatoria nacional de I+D del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Generación del conocimiento 2020), número de referencia PID2019-108982GB-I00

(1) Universidad Politécnica de Madrid, España. Teléfono: +34 910677984. Correo electrónico. rodrigo.pardo@upm.es

(2) Universidad Complutense de Madrid, España. Teléfono: +34 913946239. Correo electrónico. daniel.garcia.perez@ucm.es

(3) Universidad de Deusto, España. Teléfono: +34 944139358 (Ext. 2558). Correo electrónico. ernesto.research@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio es examinar el efecto de la formación pedagógica universitaria sobre las prácticas y concepciones de evaluación de los futuros profesores de Educación Física. Entender la influencia de la formación del profesorado en sus concepciones y prácticas de evaluación es esencial ya que condiciona sus formas de evaluar cuando son profesores en activo. Los datos incluyen entrevistas antes y después de las prácticas, así como un trabajo escrito. Los resultados preliminares muestran que los futuros profesores no hacen hincapié en el papel de la evaluación para mejorar la enseñanza, aunque las concepciones de mejora y certificación del aprendizaje son frecuentes. En cuanto a instrumentos y técnicas de evaluación, aunque las prácticas de evaluación compartida son ampliamente aceptadas, prefieren utilizar con más frecuencia rúbricas y listas de control ya que se sienten más seguros. En su diseño de evaluación, los aspectos actitudinales siguen teniendo un peso importante. Palabras clave: *Educación física; evaluación; profesores en prácticas.*

Abstract

The aim of this study is to examine the effect of university pedagogical training on the assessment practices and conceptions of prospective Physical Education teachers. Understanding the influence of teacher training on their assessment conceptions and practices is essential because that can condition and reproduce their approaches and types of assessment when they become active teachers. Data analyzed include semi-structured interviews before and after the internship and a written assignment. Preliminary results show that prospective teachers do not emphasize the role of assessment to improve teaching, but the conceptions of improving learning and certifying learning are frequent. Regarding instruments and assessment techniques, although students based assessment practices are widely accepted, they prefer to use rubrics and checklists more frequently as they feel more confident. In their assessment design, attitudinal aspects still have an important weight. Keywords: *Physical Education; assessment; prospective teachers.*

¿QUÉ PIENSAN SOBRE LA EVALUACIÓN LOS FUTUROS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA?

Introducción

La investigación sobre la falta de propósitos formativos de la evaluación en la educación revela que la formación del profesorado es una etapa crucial (Yan et al., 2021). Durante la formación docente previa, los futuros profesores desarrollan diferentes concepciones sobre la evaluación que pueden condicionar y reproducir sus enfoques y tipos de evaluación cuando se convierten en profesores en activo (Atienza et al., 2018).

Según Brown (2008), existen cuatro grandes concepciones sobre la evaluación: a) mejora la enseñanza y el aprendizaje; b) certifica el aprendizaje de los estudiantes; c) demuestra la calidad de escuelas y profesores; d) debe ser rechazada porque afecta negativamente a la enseñanza.

En este estudio, el objetivo es analizar el efecto de la formación pedagógica universitaria en las prácticas y concepciones de evaluación de los futuros profesores de Educación Física (EF). Con ello, pretendemos mejorar nuestro conocimiento sobre el efecto de la formación universitaria en la evaluación implementada por los futuros profesores.

Método

Se realizó un estudio cualitativo mediante entrevistas. Se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia compuesto por 18 futuros profesores (9 hombres y 9 mujeres) estudiantes del Máster en Formación del Profesorado de Secundaria, especialidad de EF, en una universidad pública de Madrid (curso 2020-2021).

Se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas a los participantes antes de las prácticas para explorar su formación sobre la evaluación a lo largo de su formación de grado y posgrado. Se les volvió a entrevistar después de este periodo para explorar los cambios que esta experiencia práctica (200 horas) puede haber producido en sus creencias y comprensión sobre la evaluación. Además, al final del periodo de prácticas, los participantes realizaron un trabajo individual escrito en el que debían diseñar la evaluación de una unidad didáctica.

Tanto las entrevistas como las tareas fueron codificadas siguiendo un proceso de codificación colaborativo mixto, utilizando códigos descriptivos y analíticos (Bazeley, 2013). A continuación, realizamos un análisis conceptual utilizando matrices y redes (Miles et al., 2014). El software utilizado para el análisis de datos fue Atlas.ti 9.

Resultados

En cuanto al uso de los instrumentos de evaluación considerados como más adecuados para evaluar, la rúbrica es la más seleccionada. Así lo confirman las tareas de evaluación que los participantes propusieron una vez finalizadas las prácticas (72,2% de las tareas utilizaron esta herramienta, aunque su uso no era siempre formativo). La lista de control también se menciona y aparece en numerosas tareas (55,55%).

También encontramos interés en las prácticas de evaluación compartida (evaluación por pares y autoevaluación) que, según las entrevistas, han sido ampliamente aceptadas debido a sus experiencias como estudiantes durante el máster ya que "ayudan a tomar conciencia del progreso". Sin embargo, estas prácticas no son tan frecuentes en las tareas de evaluación propuestas por ellos mismos.

En las tareas se destaca la actitud durante las clases como algo importante a incluir en la evaluación. Comportamientos como el uso adecuado de los materiales, llevar ropa deportiva y el compromiso con la tarea se consideran resultados importantes del aprendizaje.

En cuanto a las concepciones de la evaluación, ningún participante considera la evaluación como irrelevante. No destacan el papel de la evaluación en la mejora de la enseñanza, pero son frecuentes las concepciones de mejora del aprendizaje y de certificación del mismo. A veces se mencionan las concepciones de rendición de cuentas, en estrecha relación con las exigencias de la legislación.

Por último, aunque los estudiantes consideran que su formación en materia de evaluación fue en su mayor parte adecuada durante sus estudios, subrayan que solo a través de la práctica comprenden realmente la viabilidad de la evaluación formativa.

Discusión

Los futuros profesores de EF que participaron en este estudio consideran que la evaluación es un aspecto clave, coincidiendo con Hortigüela Alcalá et al. (2021) en que es uno de los elementos más complejos de la enseñanza. Dado que su experiencia con las técnicas de evaluación formativa es aún limitada y que su acercamiento a ellas fue principalmente teórico, en muchos casos aún no se sienten seguros para implementarlas. Cuando se les pide que diseñen actividades de evaluación, utilizan las herramientas que les dan más confianza y con las que han sido ellos mismos evaluados (Molina y López-Pastor, 2019), mientras que otras prácticas más participativas no están tan extendidas.

En cuanto a la tipología del profesor, cabe señalar que tanto el contexto cultural como los factores locales pueden condicionar sus concepciones sobre la evaluación (Brown et al., 2019). En el contexto español, las distintas leyes educativas promulgadas en los últimos años parecen orientar la evaluación hacia aspectos centrados en la mejora de la enseñanza-aprendizaje, junto con el uso de la evaluación para valorar la calidad del centro y, en menor medida, para certificar el aprendizaje del alumnado. Teniendo en cuenta que nuestros resultados muestran una menor atención a la rendición de cuentas del centro, salvo en los aspectos relacionados con la legislación, y una mayor preocupación por la mejora del aprendizaje y la rendición de cuentas de los alumnos, nos alineamos con Remesal (2011), quien señala la prevalencia de las concepciones sociales de una "evaluación del aprendizaje" sobre un enfoque de "evaluación para el aprendizaje" en las concepciones de los profesores, que tendría más posibilidades de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, autores como Siedentop (1998) señalan que los factores de éxito en la enseñanza de la EF deben centrarse en la consecución de objetivos específicos de aprendizaje. Sin embargo, seguimos encontrando que los aspectos actitudinales siguen teniendo un peso importante. Estos deberían ser requisitos previos, no objetivos de aprendizaje (López-Pastor et al., 2005; Melograno, 2007).

Conclusiones

Dado que los profesores tienden a realizar la evaluación de forma similar a como la experimentaron como alumnos en los cursos de formación universitaria, es necesario no solo reforzar los contenidos relacionados con la evaluación formativa en el currículo de los cursos de formación inicial del profesorado universitario, sino también implementarlos en los cursos de grado y máster para ofrecer una experiencia más completa.

Referencias

- Atienza, R., Valencia, A., y Devís, J. (2018). Experiencias de evaluación en Educación Física. Una aproximación desde la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 127-147. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200127>
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis. Practical strategies*. Sage.
- Brown, G. T. L. (2008). *Conceptions of assessment: Understanding what assessment means to teachers and students*. Nova Science Publishers.
- Brown, G. T. L., Gebril, A., y Michaelides, M. P. (2019). Teachers' conceptions of assessment: A global phenomenon or a global localism. *Frontiers in Education*, 4(16). <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00016>
- Hortigüela Alcalá, D., González-Villora, S., y Hernando-Garijo, A. (2021). Do we really assess learning in physical education? Teachers' perceptions at different educational stages. *Retos*, 42, 643-654.
- López-Pastor, V. M., García de la Puente, J. M., García-Peñuela de Miguel, A., González Pascual, M., López Pastor, E., Monjas Aguado, R., Pérez Brunicardi, D., y Archilla Pratt, M. (2005). ¿Cuándo tenemos poco prestigio? Mirando la viga en el ojo propio: causas internas y reflexiones sobre el estatus de la educación física. *Retos*, 8, 11-18.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53. <https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598041>
- Miles, M. B., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis* (3rd ed.). Sage.
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo cómo 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>
- Remesal, A. (2011). Primary and secondary teachers' conceptions of assessment: A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 472-482. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.017>
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. INDE.
- Yan, Z., Li, Z., Panadero, E., Yang, M., Yang, L., y Lao, H. (2021). A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(3), 228-260. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>

EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA MENCIÓN DE EDUCACIÓN FÍSICA EN TERUEL: COMPARATIVA ENTRE PROCESOS PRESENCIALES VS ON LINE

FORMATIVE EVALUATION IN PHYSICAL EDUCATION CLASS IN TERUEL: COMPARISON
BETWEEN FACE-TO-FACE VS ON LINE SUPERVISION

Alberto Abarca-Sos 1 (1)
Roberto Ferriz Morell (2)
José Antonio Julián Clemente (3)
Ángel Abós Catalán (3)
Alberto Aibar Solana (3)
Inmaculada Tena Porta (3)
Jorge Mancebón Gil (3)
Javier Zaragoza Casterad (3)

Este trabajo ha sido financiado por la Universidad de Zaragoza, dentro de la convocatoria de proyectos de innovación docente.

(1) Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza, Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF); número de teléfono: 679688985; correo electrónico: aabarca@unizar.es.

(2) Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Grup d'investigació Activitat Física, Educació i Societat (AFES); número de teléfono: 961625640; correo electrónico: roberto.ferriz@uv.es

(3) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza, Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF); número de teléfono: 974 23 93 41; correos electrónicos: jajulian@unizar.es; aabosc@unizar.es; aibar@unizar.es; inmat@unizar.es; mance@unizar.es; zaragoza@unizar.es

Resumen

El objetivo fue analizar si la evaluación formativa *on line* debida a la pandemia por COVID-19 ha supuesto un cambio en la satisfacción y compromiso por los estudios. La muestra está compuesta por 23 estudiantes de Magisterio en Educación Primaria, mención en Educación Física, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel: 13 chicos con $22.46 \pm 1,33$ años y 10 chicas con $21.80 \pm 1,31$ años. Se utilizaron cuestionarios para medir la satisfacción y compromiso con los estudios antes y después de aplicar la evaluación formativa y compartida. Los principales resultados no muestran diferencias significativas en función de recibir tutorización y evaluación formativa presencial u *on line*. El aumento de puntuación de las variables del momento inicial y final parece debido a las metodologías activas utilizadas y no a las restricciones provocadas por la pandemia del COVID-19.

Palabras clave: *Evaluación formativa; satisfacción con los estudios; compromiso con los estudios; evaluación compartida; COVID-19*

Abstract

The main goal was to analyze whether the formative evaluation on line due to the COVID-19 pandemic has meant a change in satisfaction and commitment to studies. The sample comprised 23 students of Teaching in Primary Education, Physical Education mention, from Faculty of Social and Human Sciences in Teruel. 13 boys with 22.46 ± 1.33 years old and 10 girls with 21.80 ± 1.31 old years. Questionnaires were used to measure satisfaction and commitment to studies before and after applying formative and shared assessment. The main results did not showed significant differences depending on receiving tutoring and formative evaluation in person or on line. The increase in score of the variables of the initial and final moment seems due to the active methodologies used and not to the restrictions caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: *Formative assessment; study satisfaction; study commitment; shared assessment; COVID-19*

Introducción

Para la realización de esta investigación-innovación nos hemos basado en el modelo TPACK (Technology, Pedagogy And Content Knowledge) (Mishra & Koehler, 2006), la nueva visión del trabajo competencial y las directrices que establece Perrenoud (2004) para la formación de educadores. En base a estos marcos teóricos, se han tomado una serie de decisiones para mejorar la práctica docente. A continuación, mostramos tres de las más relevantes. La primera es la de trabajar por proyectos de tal manera que se implique al alumnado y profesorado (Julián, et al., 2017). La segunda es mejorar el modelo de tutoría docente, asumiendo que el profesorado debe realizar una atención personalizada que fomente el aprendizaje, transmisión de conocimiento y el trabajo autónomo del estudiante (Rodríguez-Espinar, 2004). La tercera es la incorporar la evaluación formativa y compartida (EFyC) en las tutorías y en la calificación final. Estos sistemas han mostrado ser eficaces para mejorar la motivación y autonomía del alumnado y también para aumentar la implicación y participación de los mismos en las clases de Educación Física (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Sin embargo, la aparición del COVID-19 ha supuesto cambios tanto para el profesorado, como el uso de la videoconferencia, rediseño de sistemas de evaluación o sobrecarga de trabajo (Moreno-Rodríguez, 2020), como para el alumnado, distanciamiento con el profesorado, soledad o desorientación (Gómez-Hurtado, et al., 2020).

Por tanto, el objetivo del trabajo es analizar si la evaluación formativa on line como consecuencia a la pandemia por COVID-19 ha supuesto un cambio en la satisfacción y compromiso por los estudios.

Método

Muestra

El estudio se ha desarrollado con 23 estudiantes de Magisterio en Educación Primaria, mención en Educación Física, de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel: 13 chicos con 22,46 (1,33) años y 10 chicas con 21,80 (1,31) años. 13 del curso 2019-2020, previo a la pandemia de COVID-19 y 10 del curso 2020-2021, con restricciones para realizar el proceso de tutorización de forma presencial, realizando el proceso de evaluación formativa de forma *on line*.

Variables e instrumentos

Evaluación formativa y compartida

Para cada uno de los proyectos de las asignaturas, el o la docente responsable realizaba una tutoría grupal en la que se informaba al alumnado de la evolución del trabajo. Al final del cuatrimestre, se administraron tres cuestionarios finales de autoevaluación individual (e.g. He mostrado mi disponibilidad para ofrecer ayuda a mis compañeros/as), autoevaluación grupal (e.g. Hemos respetado las opiniones de los otros) y coevaluación (e.g. Ha aceptado y cumplido las tareas que se le han encomendado dentro del grupo).

Satisfacción con los estudios

Se utilizó la versión traducida al español del UK National Student Survey (2020), que consta de 15 ítems y un solo factor. La escala Likert es de 1 a 7, siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 6 "Totalmente de acuerdo".

Compromiso con los estudios

Se utilizó un cuestionario adaptado de la versión española del UWES-S, que consta de 4 ítems y un solo factor (Schaufeli et al., 2002). La escala Likert es de 1 a 6, siendo 1 "Totalmente en desacuerdo" y 6 "Totalmente de acuerdo".

Procedimiento y análisis de datos

Se administraron los cuestionarios el primer día de clase y después del último examen, al acabar un semestre. En cuanto al análisis de datos, en primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución de la muestra, reportando una distribución no normal para alguno de los ítems, optando por tanto por estadística no paramétrica. En segundo lugar, se realizó el test de Krustal-Wallis para analizar si había diferencias significativas en los momentos iniciales y finales, después de la aplicación de evaluación formativa presencial u *on line*.

Resultados y discusión

En la tabla 1 podemos ver los análisis descriptivos de la satisfacción y compromiso con los estudios en función del curso.

Tabla 1.

Estadísticos descriptivos y diferencias de las variables estudiadas en función del curso

	Total de cursos	Curso 2019-2020	Curso 2020-2021
Satisfacción estudios inicial	4,62 (1,01)	4,69 (1,07)	4,52 (0,98)
Satisfacción estudios final	6,46 (0,45)	6,34 (0,37)	6,60 (0,53)
Compromiso estudios inicial	4,02 (0,86)	3,63 (0,83)	4,52 (0,61)
Compromiso estudios final	5,08 (0,92)	4,90 (0,64)	5,32 (1,19)

Notas: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Como se puede ver en la tabla 1, no se encuentran diferencias significativas en función de recibir tutorización y evaluación formativa presencial u *on line*. Estos resultados no se corresponden con lo señalado por Santiago et al. (2020), ya que la formación *on line* ha contribuido a implantar una visión más negativa del alumnado sobre el profesorado.

Conclusiones

La aplicación de la evaluación formativa y compartida presencial u *on line* no presenta diferencias en la satisfacción y compromiso con los estudios al final del semestre. El aumento de puntuación de las variables del momento inicial y final parece debido a las metodologías activas utilizadas y no a las restricciones provocadas por la pandemia del COVID-19.

Referencias

- Gómez-Hurtado, I., García-Rodríguez, M., Falcón, I. G., & Llamas, J. M. C. (2020). Adaptación de las metodologías activas en la educación universitaria en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 415-433.
- Julián, J. A., Agualeles, I., Ibor, E., & Aibar, A. (2017). Educación física, motor de proyectos. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 56, 7-15
- 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.
- Mishra, P. & Koehler, J. (2006). Technological Pedagogical Content knowledge: A new framework for teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Moreno-Rodríguez, Z. J. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez-Espinar, M. (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.
- Santiago, T., Laura, C., Fernanda, T., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 1-21DOI: 10.4185/RLCS-2. 020-1466
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481.
- UK National student survey (2020). Available: <https://www.thestudentsurvey.com/>

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN CUESTIONARIO PARA CONOCER LA AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

CONTENT VALIDATION OF A QUESTIONNAIRE TO KNOW TEACHERS' SELF-PERCEPTION
ABOUT THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE ASSESSMENT PROCESSES

Maite Zubillaga-Olague (1)
Laura Cañadas (2)
Jesús Manso (3)

Esta comunicación ha sido elaborada dentro del marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033). Proyectos de I+D+i del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación de España; y un contrato de Formación de Personal Investigador (FPI) financiado por la Universidad Autónoma de Madrid.

(1) Universidad Autónoma de Madrid, España. Teléfono: +34 914975924.
maite.zubillaga@uam.es

(2) Universidad Autónoma de Madrid, España. laura.cannadas@uam.es

(2) Universidad Autónoma de Madrid, España. jesus.manso@uam.es

Resumen

El objetivo de esta investigación es realizar la validación de contenido de un cuestionario diseñado para conocer la autopercepción de los docentes de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria sobre la implementación de los procesos de evaluación formativa en sus clases. Se diseñó un cuestionario con 50 ítems agrupados en 7 bloques de preguntas y 3 dimensiones. La validación de contenido se realizó mediante la validación de 6 expertos. Valoraron la suficiencia, claridad, coherencia y relevancia de los diferentes ítems propuestos. Entre los cambios más relevantes destacan la eliminación de un bloque de preguntas y la suma de tres ítems en otro de los bloques. Se modificaron aspectos de redacción de algunos de los ítems. Esto nos ha permitido ajustar los ítems del cuestionario planteado inicialmente, aportándole validez al contenido del instrumento diseñado.

Palabras clave: *Validez Contenido; cuestionario; evaluación formativa; educación primaria; educación secundaria*

Abstract

The aim of this research is to carry out the content validation of a questionnaire designed to find out the self-perception of Primary and Compulsory Secondary Education teachers on the implementation of formative assessment processes in their classes. A questionnaire was designed with 50 items grouped into 7 blocks of questions and 3 dimensions. Content validation was carried out by 6 expert judges. They assessed the sufficiency, clarity, coherence and relevance of the different items proposed. The most relevant changes include the elimination of one block of questions and the addition of three items in another block. Aspects of the wording of some of the items have been modified. This has allowed us to adjust the items of the questionnaire initially proposed, providing validity to the content of the instrument designed.

Keywords: *Validity Content; questionnaire; formative assessment; primary education; secondary education.*

VALIDACIÓN DE CONTENIDO DE UN CUESTIONARIO DISEÑADO PARA CONOCER LA AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Introducción

La evaluación del aprendizaje es uno de los tópicos que ha cobrado especial relevancia en los últimos años. Se apuesta por nuevos modelos de evaluación que dejen atrás la función calificadora (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Entre estos destaca la evaluación formativa, que tiene como principal objetivo la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Herrero-González *et al.*, 2020).

Es en el contexto educativo y, más concretamente en la práctica del aula, donde deben desarrollarse de manera práctica esta propuesta de evaluación formativa. Es por esto por lo que, en Educación Primaria (EP) y Secundaria (ESO) la competencia del profesorado para el desarrollo de prácticas de evaluación formativa debe ser una prioridad para que se produzca esa innovación pedagógica (Reyes-Alonso, 2019). Sin embargo, las investigaciones realizadas en torno a la temática muestran que la tradición sumativa de la evaluación influye fuertemente en la acción evaluativa del profesorado, dificultando el cambio (López-Pastor *et al.*, 2019).

Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario contar con un instrumento válido que permita analizar cómo se está implementando la evaluación formativa en las aulas. Así pues, el objetivo del presente estudio es realizar la validación de contenido de un cuestionario diseñado para conocer la autopercepción de los docentes de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria sobre la implementación de los procesos de evaluación formativa en sus clases

Método

A partir de una profunda revisión bibliográfica se diseñó un cuestionario con 7 bloques de preguntas, que dan lugar a 50 ítems, agrupados en tres dimensiones: (1) Identificación; (2) Formación del profesorado en evaluación formativa y (3) Preguntas sobre evaluación formativa. Esta última está conformada a su vez por 4 bloques de preguntas destinadas a recoger información sobre la percepción del profesorado acerca de la frecuencia con la que desarrolla diferentes prácticas asociadas a la evaluación formativa en su aula.

Para realizar la validación de contenido inicialmente se contactó con 9 expertos/as. Estos/as se seleccionaron de manera incidental por su condición como referentes en al área de estudio (Skjiong y Wentworht, 2000).

Finalmente, se obtuvo respuesta de 6 expertos/as, 4 mujeres y 2 hombres, que cuentan con entre 10 y 30 años de experiencia como docentes universitarios. Se les remitió un correo informándoles sobre los objetivos de la investigación y solicitándoles que realizaran una valoración sobre cada uno de los ítems del cuestionario. Para ello se proporcionó una planilla Excel con cuatro categorías de valoración: (a) *Suficiencia*; (b) *Claridad*; (c) *Coherencia* y (d) *Relevancia* y con una escala con cuatro niveles de elección comprendidos entre 1 "no cumple el criterio" y 4 "lo cumple en su totalidad" (Pérez y Cuervo, 2008). Asimismo, se incluyó un apartado de observaciones para realizar aportaciones o sugerencias.

Una vez recibidas las valoraciones se analizaron sus repuestas eliminando aquellos ítems que obtuvieron una valoración de 1 o 2 en más de una categoría por parte de 3 o más jueces. En caso de obtener dicha puntuación en la categoría claridad, se modificó la redacción del ítem. Por otro lado, se interpretaron las respuestas de carácter cualitativo, modificando algunos ítems del cuestionario.

Resultados y discusión

La Tabla 1 muestra las modificaciones más relevantes tras la validación de expertos:

Tabla 1.
Modificaciones tras la validación de expertos

Dimensiones		Nº ítems versión inicial	Nº ítems versión final	Tipología de preguntas	Modificaciones realizadas
Identificación		15 ítems	15 ítems	Respuesta Cerrada: dicotómica/ Elección múltiple	Cambio Sexo por Género y Provincias por Comunidades Autónomas
Formación		6 ítems	5 ítems	Respuesta Cerrada: dicotómica/ Elección múltiple 1 pregunta abierta	De respuestas dicotómicas a respuesta múltiple con categorías de elección. Se añade una pregunta
Preguntas sobre evaluación formativa	Finalidad	4 ítems	4 ítems		Se modifica la redacción de los ítems
	Participantes y Roles	8 ítems	8 ítems		Incluir definición (Autoevaluar y Auto-calificar) Se modifica la redacción de los ítems
	Feedback	11 ítems	12 ítems	Respuesta cerrada. Escala Likert/ 6 niveles de respuesta (1=Nunca/6=Siempre)	Se modifica el orden de los ítems Se modifica la redacción de los ítems.
	Instrumentos de evaluación	4 ítems	7 ítems		Se elimina un ítem y se añaden 2
	Calificación	3 ítems			Se modifica la redacción de los ítems. Se añaden 3 ítems
				Se elimina la categoría en su totalidad	

La mayoría de los ítems obtuvieron un valor de 3 o 4 tras el análisis en las categorías mencionadas. Entre los cambios más relevantes se encuentra la eliminación del bloque de preguntas correspondiente a la categoría de calificación del aprendizaje ya que los ítems incluidos no eran relevantes para la temática de la investigación, y aquellas preguntas relevantes, relacionadas con la

calificación en el proceso, quedaban incluidas en otros bloques. En el apartado de formación del profesorado se modifican las preguntas, focalizándolas en la formación en evaluación formativa y se añade una pregunta que analice el número de actividades formativas sobre evaluación formativa a las que los docentes han asistido a lo largo de su trayectoria profesional. El resto de los cambios quedan indicados en la tabla.

Conclusiones

Los resultados indican que se mantengan casi todos los ítems iniciales del instrumento y se añadan tres en un bloque de preguntas para que el cuestionario quede completo. Por otro lado, se modifican levemente algunos ítems en términos de redacción. Los expertos indican mayoritariamente que los ítems propuestos son correctos y que su grado de adecuación, redacción y relevancia para la escala es alto. Estos muestran que el contenido del cuestionario diseñado es válido para el objetivo planteado en la investigación.

Referencias

- Herrero-González, D., López-Pastor, V.M. y 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. <https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463>
- López-Pastor, V.M., Sonlleve-Velasco, M. y Martínez-Scott, S. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 12 (1), 5-9. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/10844>
- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativa. Universidad de León.
- Pérez, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6 (1), 27-36
- Reyes-Alonso, V. (2019). Experiencia "tricantina" de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, 8 (1), 132-141
- Skjong, R. y Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. *Offshore and polar engineering conference, ISOPE*, 4, 537-544

LA EVALUACIÓN RECÍPROCA: LA CONSTRUCCIÓN DIALÓGICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES/AS

RECIPROCAL EVALUATION: THE DIALOGIC CONSTRUCTION IN TEACHER TRAINING

Sebastián Peña Troncoso (1)
Sergio Toro Arévalo (2)
Eduardo Sandoval Obando (3)

Este manuscrito se ha realizado gracias al proyecto de investigación Fondecyt N° 11190537, financiado por el Fondo Nacional de Investigación Científica y tecnológica de Chile y el Fondo Proyectos de Investigación en Educación 2021, FID, Folio: 014-FI2021.

(1) Universidad Austral de Chile. Teléfono: +56978565538. Correo electrónico: sebastian.pena@uach.cl

(2) Universidad de Santiago de Chile. Teléfono: +5699303512. Correo electrónico: seatoro@gmail.com

(3) Universidad Autónoma de Chile, Teléfono: +56 990910665. Correo electrónico: eduardo.sandoval.o@gmail.com

Resumen

La evaluación en educación estos últimos años ha sido motivo de diálogo, discusión y de preocupación por las diferentes entidades educativas, principalmente porque pareciera que no se logra superar la racionalidad técnica de este proceso didáctico. Desde este contexto, y a través de una investigación, el presente ensayo tiene como objetivo proponer una perspectiva de desarrollo de evaluación como fenómeno y propuesta de acción recíproca, permitiéndoles a los estudiantes ser parte importante en la configuración de sus procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de relaciones democráticas y sinceras, que permite discutir criterios, la forma, la aplicación y los mismos resultados de un proceso sistemático y educativo. Esperamos que esta contribución sirva para aportar a reflexiones y fundamentos de una evaluación basada en el aprendizaje auténtico, pero siempre desde el respeto, la confianza, la responsabilidad y democratización del conocer.

Palabras claves: *Evaluación; Reciprocidad; Educación Física.*

Abstract

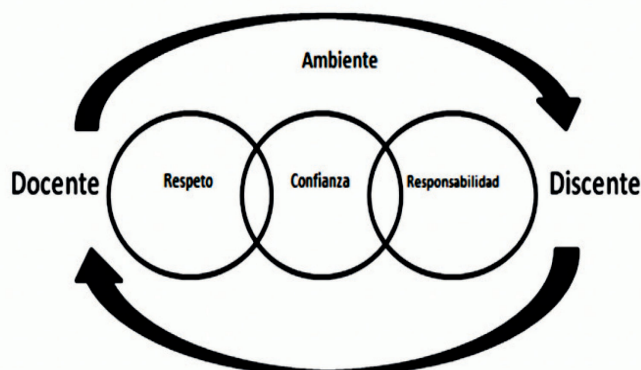
The assessment in education in recent years has been a reason for dialogue, discussion, and concern for the different educational entities, mainly because it seems that it is not possible to overcome the technical rationality of this didactic process. From this context, this essay aims to propose an evaluation development perspective as a phenomenon and a proposal for reciprocal action, allowing students to be an important part in shaping their learning and teaching processes, through sincere and democratic relationships, which allows to discuss criteria, the form, the application and the same results of a systematic and educational process. We hope that this contribution serves to deliver to the reflections and foundations of an evaluation based on authentic learning, but always from the respect, trust, responsibility and democratization of knowledge.

Keywords: *Assesment; Reciprocity; Physical Education.*

Introducción

La evaluación siempre ha sido tema de conversación en los diferentes modelos curriculares (López, 2006). En este contexto, se ha incrementado el uso de la evaluación formativa (con foco en la retroalimentación para el aprendizaje), procesos de autoevaluación o evaluación compartida de los aprendizajes, evaluación auténtica, basada en competencias o desempeños (Ruiz y Serra, 2017). Sin embargo, pareciera que no ha sido suficiente para superar la racionalidad técnica de la evaluación, más bien se da una suerte de tranquilidad o ilusión de participación o “democratización” del proceso evaluativo, pero en el fondo no se produce un cambio sustantivo, tanto en la explicitación de los aprendizajes auténticos, como en la toma de decisiones específicas sobre la calificación del curso en su globalidad. En el fondo, no se producen cambios sustanciales en lo que se refiere a la redistribución del poder al momento de ejercer los procesos evaluativos, ni tampoco hacia el fomento y participación de un diálogo verdaderamente igualitario entre todos los actores involucrados. Por el contrario, lo que se observa son mejoras de un sistema de evaluación parametral, radicado en la capacidad y visualización del saber experto que representa el rol de la docencia, más que en un proceso compartido, consensuado y co-constructivo. Desde esta perspectiva, estamos pensando en una evaluación como un espacio de reconocimiento y desarrollo de una praxis democrática, donde el poder deja de estar centrado en un sólo individuo, convirtiendo de esta manera las prácticas evaluativas en una cuestión relacionada con la resignificación de la relaciones (de poder) y la justicia social (McArthur, 2019). A partir de aquí, nos parece primordial que el proceso de evaluación recíproca debe estar sujeto a establecer relaciones de respeto, confianza y responsabilidad (figura 1).

Figura 1.
Principios de la evaluación recíproca



Son muchas las experiencias en evaluación educativa, no obstante, se hace necesario transformar un proceso mecánico (Tobar et al., 2019) a uno mucho más dialogante y participativo, a través de tres elementos fundamentales (respeto, confianza y responsabilidad) de un aprendizaje en relación, y donde el énfasis no se centre en la posición de cada persona, sino que se encuentre en relación con los demás, o sea en reciprocidad, como es el caso de la educación (Biesta, 2014). Esta forma de evaluar se basa en la cultura de compartir formas de constitución de conocimiento, en donde los saberes son compartidos. La reciprocidad es el valor de asumir-se asumiendo-nos como partes de un contexto situado, no como seres desconectados o aislados de manera radical. Más bien lo contrario, pues es desde la relación, del vínculo y del intercambio que se generan las particularidades y diferencias que constituyen la identidad tanto personal como social. En términos específicos de la educación, la docencia solo ocurre desde la discencia (Freire y Faúndez, 2013), es decir, un buen profesor/a aprende constantemente en cada curso que orienta o tiene la responsabilidad, pero rara vez aparece o es considerado como sentido u objetivo del curso relevar ese aprendizaje. Lo mismo desde el

punto de vista del discente o aprendiz, lo que muestra o enseña tanto a sus pares, como al docente, no es un elemento común dentro de la planificación o gestión de un curso (aspecto muy relevante dentro de la formación de docentes). Menos aún, su evaluación del curso y del docente, que suele ser anónima y no informada en tanto resultados, está basada más bien en el control y desconfianza. Desde esta línea, el ensayo tuvo como objetivo proponer una perspectiva de desarrollo de evaluación como fenómeno y propuesta de acción recíproca, permitiéndoles a los estudiantes ser parte importante en la configuración de sus procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de relaciones democráticas y sinceras, que permite discutir criterios, la forma, la aplicación y los mismos resultados de un proceso sistemático y educativo.

Método

El estudio es un ensayo desarrollado a través de un análisis documental y conceptual, como parte preliminar de un proyecto de investigación en la Formación Inicial Docente de profesores/as de Educación Física de Chile.

Reflexiones finales

La evaluación recíproca es una propuesta, que pretende superar la mirada unidireccional de la evaluación en educación, permitiéndoles a los estudiantes ser parte importante en la configuración de sus procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de relaciones democráticas y dentro de un marco político, ético y social centrado en la reciprocidad. Sin duda, este fenómeno educativo es indispensable para mejorar las prácticas en las aulas, la formación de los y las docentes, los programas de estudio, pero por, sobre todo, el aprendizaje de los estudiantes. El desafío de este proceso educativo es poder, por un lado, encantar a los estudiantes con prácticas democráticas en ambientes de enseñanza donde se favorezca la responsabilidad y la autonomía (Vera y Moreno, 2016), ya que actualmente los colegios y universidades no están facilitando el aprendizaje y la participación de las y los estudiantes (Calvo, 2014), sino que, están preocupados de los contenidos y una posible calificación.

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social: Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Biesta, G. (2014). ¿Medir lo que valoramos o valorar lo que medimos? Globalización, responsabilidad y la noción de propósito de la educación. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 51(1), 46-57.
- Calvo, C. (2014). Educación y Democracia: ¿Relación educativa o escolarizada? En A. Moreno., y M. Arancibia (Coord.). *EDUCACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL Construyendo una ciudadanía crítica*. Ediciones universitarias de Valparaíso.
- Freire, P., y Faúndez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta*. Barcelona: Siglo XXI.
- López, V. (2006). La evaluación en educación física. *Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Miñó y Dávila.
- McArthur, J. (2019). *La evaluación: una cuestión de justicia social: Perspectiva crítica y prácticas adecuadas*. Madrid: Narcea.
- Ruiz, M., y Serra, V. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Tobar, B., Gaete, M., Lara, M., Pérez, A., y Freundt, A. (2019). Teorías implícitas y modelos de formación subyacentes a la percepción de rol del profesor de educación física. *Retos*, 36(36), 159-166. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.66532>
- Vera, J. A. y Moreno, J. A. (2016). Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Educación XXI*, 19(2), 317-335. <http://hdl.handle.net/11162/160067>

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

FORMATIVE ASSESSMENT INSTRUMENTS IN THE DEVELOPMENT OF FINAL DEGREE PROJECTS IN PHYSICAL EDUCATION TEACHER EDUCATION

Sonia Asún-Dieste (1)
Eloisa Lorente-Catalán (2)
Alexandra Valencia-Peris (3)
Lurdes Martínez-Mínguez (4)

1. Universidad de Zaragoza, España. Teléfono: +34 974238423. Correo electrónico: sonasun@unizar.es
2. Institut Nacional d' Educació Física de Catalunya-Universitat de Lleida, España. Teléfono: +34 973272022. Correo electrónico: elorente@inefc.udl.cat
3. Universitat de València, España. Teléfono: +34 963828920. Correo electrónico: alexandra.valencia@uv.es
4. Univesitat Autònoma de Barcelona, España. Teléfono: +34 935812674. Correo electrónico: lurdes.martinez@uab.cat

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i RTI2018-093292-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER "Una manera de hacer Europa".

Resumen

El objetivo del trabajo pretende identificar qué instrumentos de evaluación formativa se utilizan en el desarrollo de los trabajos fin de estudios (TFE) de la formación inicial del profesorado de Educación Física (FIPEF). Para ello se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas a las personas que se encontraban al cargo de la coordinación de los TFE de las universidades españolas que obtuvieron mayor índice de satisfacción de los agentes participantes en una primera fase del estudio. Tras un proceso de análisis deductivo, en el que se obtuvieron diversas categorías y subcategorías, se encontró que los instrumentos más utilizados eran: escalas de valoración, listas de control, rúbricas e informes cualitativos. Aunque son pocas las universidades que han participado en este estudio, destaca la gran variabilidad hallada en cuanto a instrumentos y procesos relacionados con el desarrollo de los TFE, tanto entre universidades como a nivel interno.

Palabras clave: *Trabajo fin de grado; trabajo fin de máster; evaluación formativa y compartida; instrumentos de evaluación; formación inicial*

Abstract

The aim of this work was to identify which formative assessment tools are used in the development of the final degree projects (FDP) of the Physical Education Teacher Education (PETE) programmes. To this end, four semi-structured interviews were conducted with the four people who were in charge of coordinating the FDP of the Spanish universities who obtained the highest degree of satisfaction from the participating agents in the first phase of the study. After a deductive analysis process in which various categories and subcategories were obtained, it was found that the most used instruments were: assessment scales, checklists, rubrics and qualitative reports. Although few universities have participated in this study, the great variability found in terms of instruments and processes related to the development of FDP stands out, both between universities and internally.

Keywords: *Final degree Project; Master's degree final Project; formative and shared assessment; assessment tools; initial training.*

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL DESARROLLO DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

Con la regulación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) aparecen los Trabajos Final de Estudios (TFE) cuyo objetivo es valorar las competencias adquiridas durante los estudios de grado y posgrado. Investigaciones basadas en la percepción del alumnado sobre los procesos de elaboración y tutorización de los TFE destacan el rol del profesorado tutor como elemento importante para la adquisición de competencias. Su tarea para empoderar al alumnado y cederle progresivamente el control (Roberts y Seaman, 2018), así como su papel en la facilitación del aprendizaje y en la resolución de problemas cuando el alumno necesita ayuda (Vicario-Molina et al., 2020), son aspectos muy bien valorados por el alumnado.

Las universidades han desarrollado diversas herramientas para facilitar la evaluación de los TFE. Numerosos instrumentos son de carácter sumativo y final (Miraflores y Cremades, 2017), adoptando el formato de rúbrica (Veas et al., 2017). Otros tienen la función de facilitar la gestión de los datos sobre el grado de desarrollo competencial del alumnado como es el caso de Evalcomix (García y Martínez, 2014). También existen, aunque en menor medida, protocolos para la evaluación de los TFE que se centran no solo en la evaluación sumativa final sino que defienden la necesidad de facilitar la regulación y conceptualización de las tareas que necesitan ser realizadas durante la elaboración del TFE ofreciendo soporte durante todo el proceso (Mateo et al., 2012; Rekalde-Rodríguez et al., 2018). Estaríamos hablando en este caso, de la función formativa de la evaluación. El objetivo del trabajo se centra en identificar qué instrumentos de evaluación formativa se utilizan en el desarrollo de los TFE de la formación inicial del profesorado de Educación Física (FIPEF) en cuatro titulaciones con alto nivel de satisfacción de los agentes participantes.

Método

Este trabajo forma parte de un proyecto más amplio dirigido a evaluar las competencias en los TFE (grado y máster) en la FIPEF. El estudio cualitativo tiene un enfoque empirista-idealista (Padrón, 2007) ceñido a un diseño de tipo fenomenológico pues se consideran las experiencias individuales y subjetivas de los y las participantes.

Se realizaron cuatro entrevistas en profundidad a las cuatro personas que se encontraban al cargo de la coordinación de los TFE de las universidades españolas que mayor grado de satisfacción obtuvieron por parte de los agentes participantes en la primera fase (cuantitativa) del proyecto (Tabla 1).

Tabla 1.

Participantes

Pseudónimo	Edad	Categoría	Años de experiencia como tutor/a de TFE	Tipo de coordinación
David	54	TU	>20	TFM
Antonio	40	TU	16-20	TFM
Julia	52	CD	6-10	TFG
Ana	40	CD	6-10	TFG

Los indicadores de rigor de los datos cualitativos se basaron en la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad (Guba y Lincoln, 2005). El software utilizado para el análisis de los datos fue el NVivo Release 1.6.1 a través de un proceso deductivo-inductivo a partir de tres pre-categorías: evaluación de competencias, instrumentos y calificación.

Resultados y discusión

Los primeros resultados muestran la emergencia de las siguientes categorías generales: documentos genéricos, instrumentos tribunal, instrumentos valoración proceso, instrumentos co-evaluación y autoevaluación y criterios de calificación. Los coordinadores expusieron con detalle los instrumentos que utilizan los tribunales, por lo que fue necesario desglosar esta categoría en las siguientes cuatro subcategorías: competencias, condiciones, tipos, fortalezas y debilidades y problemas.

La organización de los datos en las diferentes categorías parece indicar que los coordinadores focalizan gran parte de su pensamiento en los instrumentos que utiliza el tribunal, lo que denota que sigue otorgándose relevancia al resultado o al producto final del TFE (trabajo escrito y defensa) (Veas et al., 2017). Además, el elevado número de apreciaciones en la categoría relacionada con los problemas de los instrumentos y el tribunal pone de relieve una cierta complejidad. Cobra mucha fuerza el reconocimiento de la existencia de valoración de competencias en estos instrumentos, así como también se acepta su considerable eficacia y fortaleza de la valoración para el aprendizaje. De igual forma, los coordinadores exponen diferentes condiciones para el uso de los mencionados instrumentos, lo que corrobora la consideración de que estos puedan ayudar al aprendizaje de los estudiantes, tal y como requiere una adecuada evaluación formativa (Mateo et al., 2012; Rekalde-Rodríguez et al., 2018). El tipo de instrumentos que se utilizan en los tribunales son escalas de valoración, listas de control y rúbricas.

Sin embargo, en el pensamiento de los coordinadores también se hallan presentes los instrumentos de valoración del proceso que utilizan normalmente los tutores. En este caso, no existe tanta claridad ni contundencia. De hecho, uno de los coordinadores reconoce que los tutores pueden realizar un informe cualitativo genérico sobre el proceso, pero ni es obligatorio, ni es calificable. Hacen alusión a listas de control, rúbricas e informes cualitativos genéricos.

Con relación a los instrumentos específicos de autoevaluación y co-evaluación se señalan las listas de control y las mismas rúbricas que el tribunal utiliza para la defensa oral y el trabajo escrito. Ciertos profesores utilizan estos instrumentos en técnicas de autoevaluación y co-evaluación con sus estudiantes.

Conclusiones

A partir del objetivo propuesto, se concluye que existe bastante consenso en que los instrumentos de evaluación formativa más utilizados por los tribunales de TFE en la FIPEF son: escalas de valoración, listas de control y rúbricas. Sin embargo, durante el proceso, los tutores y tutoras utilizan listas de control, rúbricas e informes cualitativos genéricos, si bien no se ha encontrado mucha claridad, rigurosidad y contundencia en su uso para la calificación.

Aunque se ha tenido en cuenta, únicamente, el modelo que siguen cuatro universidades con alto índice de satisfacción de los agentes participantes, los instrumentos y procesos son variados entre las mismas; incluso dentro de cada universidad se perciben diferencias, dado que las y los docentes imparten de una manera concreta las asignaturas relacionadas con los TFE. Las implicaciones futuras pueden enfocarse hacia la investigación de procesos de auto y co-evaluación en los que se otorgue mayor importancia al proceso de elaboración de los TFE y a los instrumentos de evaluación formativa empleados para facilitar su seguimiento.

Referencias

García, A. y Martínez, J. E. (2014). La utilización de la herramienta evalcomix en la evaluación de competencias de los trabajos fin de grado y de máster. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD*, 4(1), 345-348.

- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N.K. Dezin y Y. S. Lincoln (Ed), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 191-216). Sage Publications.
- Miraflores, E. y Cremades, R. (2017). La rúbrica como herramienta para la evaluación del Trabajo Fin de Grado en Educación Primaria. En L.H. Hernández y M. Salamanca (Coords.), *Actas de la Jornada Las TIC en la Enseñanza: Experiencias en la UCM* (pp. 230-234). Universidad Complutense de Madrid.
- Mateo, J., Escofet, A., Martínez-Olmo, F., y Ventura, J. (2012). Evaluation tools in the European Higher Education Area (EHEA): An assessment for evaluating the competences of the Final Year Project in the social sciences. *European Journal of Education. Research, Development and Policy*, 47(3), 435-447.
- Padrón, J. (2007). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el s. XXI. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 28, 1-28.
- Rekalde-Rodríguez, I., Ruiz de Gauna, M. I. y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141
- Roberts, L. D. y Seaman, K. (2018). Student's experiences of undergraduate dissertation supervision. *Frontiers in Education*, 3, 109.
- Veas, A., Miñano, P., López, M. P., Lozano, M., Pozo, T., Castejón, J. L. Sánchez, B. (2017). Análisis e innovación de los procesos de evaluación del Trabajo Fin de Máster. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària. Convocatòria 2016- 2017* (pp. 482-490). Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant.
- Vicario-Molina, I., Martín-Pastor, E., Gómez-Gonçalves, A., & González-Rodero, L. (2020). Nuevos desafíos en la Educación Superior: análisis de resultados obtenidos y dificultades experimentadas en la realización del Trabajo Fin de Grado de estudiantes de los Grados de Maestro de la Universidad de Salamanca. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 185-194.

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

NOVICE UNIVERSITY TEACHER TRAINING THROUGH FORMATIVE ASSESSMENT: A CASE
STUDY

Alba Herrero Molleda (1)
Carlos Gutiérrez García (2)
David Hortigüela-Alcalá (3)
Ángel Pérez-Pueyo (4)

...

Apoyo/financiación del trabajo: Plan de apoyo a los Grupos de Innovación docente de la Universidad de León.

(1) Universidad de León, España. Correo electrónico: aherm@unileon.es

(2) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987293058. Correo electrónico: cgutg@unileon.es

(3) Universidad de Burgos, España. Teléfono: +34 947259517. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

(4) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987295483. Correo electrónico: angel.perez.pueyo@unileon.es

Resumen

El objetivo de esta investigación fue evaluar los avances de un proyecto de inducción a la docencia de una profesora universitaria novel, en el ámbito de la Biomecánica, orientado a la adquisición de competencias docentes y a la asimilación positiva de su nueva identidad profesional. La formación se basa en el acompañamiento por parte de profesorado experto en la disciplina y profesorado experto en formación de profesorado, e incluye la observación sistemática de la labor docente de la profesora novel en sesiones prácticas y la reflexión compartida sobre dicha labor. Los resultados muestran la existencia diversos elementos de mejora y las actuaciones propuestas en relación a los mismos. Asimismo, la implicación positiva de la profesora con la docencia y con el proceso de acompañamiento, generando una percepción de mayor competencia y satisfacción con esta dimensión de su nueva identidad profesional.

Palabras clave: *Formación del profesorado; docencia universitaria; iniciación a la docencia; profesorado novel; evaluación formativa.*

Abstract

The purpose of this study was to assess the progress of a teaching induction project for a novice teacher in the field of Biomechanics, aimed at the acquisition of teaching skills and the positive assimilation of her new professional identity. The teacher's training is based on the accompaniment of expert teachers in Biomechanics and expert teachers in teacher training, and includes the systematic observation of the novice teacher's teaching work during practical lessons and shared reflection on such work. Results show several elements for improvement and some related suggested actions. Likewise, the teacher's positive involvement and disposition with teaching and the accompaniment process, generating a perception of greater competence and satisfaction with this dimension of her new professional identity.

Keywords: *Teacher training; university teaching; induction; novice teachers; formative assessment.*

FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO NOVEL A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA: UN ESTUDIO DE CASO

Introducción

La formación docente del profesorado universitario lleva mucho tiempo en crisis. Condicionado por el *publish or perish* ("publica o muere"), parte del profesorado centra sus esfuerzos en la investigación, en detrimento de la docencia (Rawat & Meena, 2014). Esta realidad afecta particularmente al profesorado universitario novel, que sufre a diario la presión de tener que publicar más y mejor si quiere acreditarse y ser competitivo, mientras que a nivel docente solo tiene que "cumplir". Los efectos de este desequilibrio pueden ser, en ocasiones, perversos (González-Calvo, 2020). Por ello, es necesario desarrollar políticas y actuaciones que permitan que el profesorado universitario novel integre la dimensión docente en su identidad profesional de forma responsable, positiva y enriquecedora.

Entre estas políticas y actuaciones, Martín-Gutiérrez et al. (2014) destacan el acompañamiento, sugiriendo el diseño de "... un programa que encuentre en la observación sistemática y en la reflexión compartida sobre la práctica docente, el eje sobre el que pivote el desarrollo profesional de los docentes" (pp. 146-147). Sobre esta base, venimos desarrollando un proyecto a medio plazo (Herrero-Molleda et al., 2021, p. 82). El objetivo de esta investigación fue evaluar los avances de un proyecto de inducción a la docencia de una profesora universitaria novel, orientado a la adquisición de competencias docentes y a la asimilación positiva de su nueva identidad profesional.

Método

Se diseñó un estudio de caso de investigación acción, prospectivo y longitudinal, aún en desarrollo, cuyos primeros resultados (curso 2020-2021), han sido expuestos anteriormente (Herrero-Molleda et al., 2021).

Contexto

En su segundo año como becaria FPU, la profesora novel asume 40 horas de docencia presencial de la asignatura Biomecánica de la Actividad Física y del Deporte (troncal, anual, de segundo curso, con 6 créditos teóricos y 3 créditos prácticos) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León ([link](#)). Las prácticas se imparten en cuatro grupos de 20-25 estudiantes, en aulas ordinarias o en el Laboratorio de Biomecánica de la Facultad. Normalmente, la docente novel ha impartido docencia a los grupos 3 y 4.

Participantes

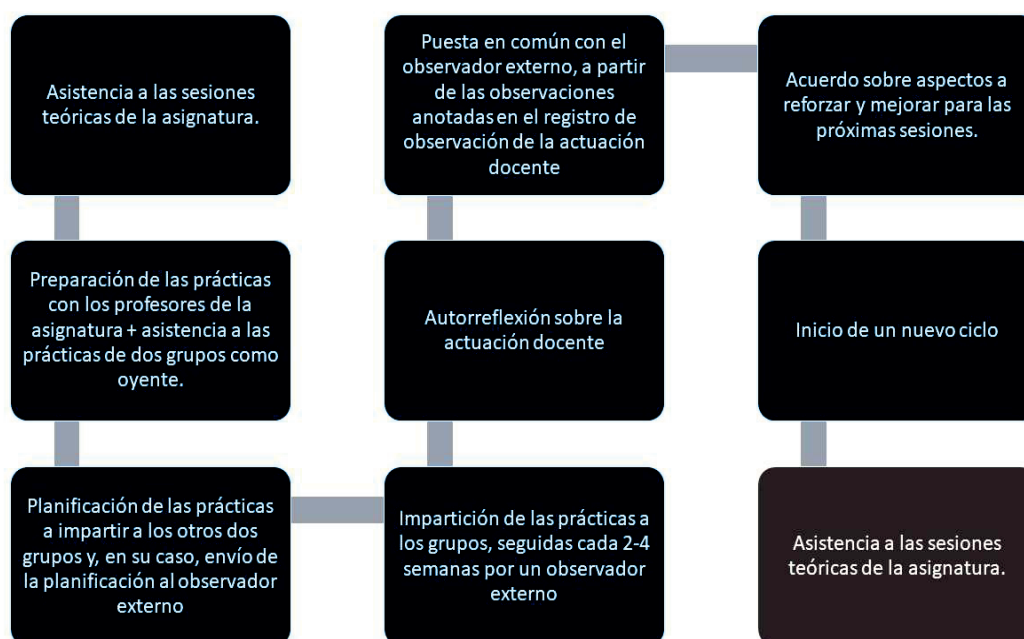
Además de la docente novel, han participado los dos profesores de la asignatura, ambos con amplia experiencia en su impartición, y cuatro miembros del grupo de innovación docente Innovation through Formative Assessment in Higher Education (IFAHE).

Procedimiento

La Figura 1 muestra el procedimiento seguido. La formación ha tomado como referencia central la sesión, y ha consistido en que la profesora (1) conozca cómo se imparte la asignatura y adquiera un buen dominio de sus contenidos, y (2) mejore sus habilidades docentes. El modelo de formación seguido hasta ahora ha sido eminentemente reproductivo. Esto se debe no solo a la necesidad de asegurar la misma formación para todos los grupos de prácticas, sino también a la buena consideración que tiene la asignatura y la actuación docente de los profesores entre el alumnado (i.e., ambos son considerados "buenos profesores").

Figura 1.

Proceso de formación de la docente novel



Instrumentos

Se ha utilizado el *Diario del profesor*, en el que la profesora anota periódicamente sus observaciones y reflexiones, y el *Registro de observación de la actuación docente*, un instrumento permite registrar de forma integrada cada uno de los ciclos de investigación-acción desarrollados (véase Gonzalez-Alonso et al., 2019, Díez-Fernández et al., 2018).

Análisis de la información

La información obtenida ha sido objeto de análisis cualitativo. Se han recuperado aquellos aspectos que refieren directamente a los procesos de mejora de la actuación docente de la profesora novel, así como las actitudes que manifiesta respecto a la docencia y, en general, en su etapa inicial de formación.

Resultados

Entre septiembre de 2021 y febrero de 2022, la profesora novel impartió 28 sesiones (12 prácticas diferentes), y se realizaron un total de cuatro ciclos de observación (un ciclo cada 3 semanas de docencia). La Tabla 1 muestra los principales aspectos que fueron objeto de atención para la mejora de su actuación docente y, para cada uno de ellos, un ejemplo de acción de mejora desarrollada o propuesta.

Tabla 1.

Principales aspectos trabajados para mejora de la actuación docente de la profesora novel.

Aspecto objeto de atención – Acciones de mejora desarrolladas o propuestas
<ul style="list-style-type: none"> • Clima previo al inicio de la sesión – <i>Iniciar conversaciones informales hasta su comienzo.</i> • Parte inicial – <i>Conectar con los aprendizajes previos, a través de preguntas.</i> • Situación de los estudiantes en el aula – <i>Actuar ante posibles dificultades (e.g., excesiva lejanía, mala visibilidad de los recursos).</i>

-
- Posición de la profesora – *Situarse de modo que los recursos puedan verse bien.*
 - Lenguaje no verbal – *Evitar pasar mucho tiempo detrás de la pantalla del ordenador.*
 - Celeridad en las explicaciones – *Seleccionar los contenidos fundamentales a impartir.*
 - Escasa participación de los estudiantes – *Potenciar las demandas cognitivas de la sesión, recalcar por "porqués", el sentido de la práctica y su utilidad.*
 - Excesivo carácter "teórico" de la práctica (estudiantes actuando principalmente como observadores) – *Rediseñar" las prácticas (a implementar en los próximos cursos).*
 - Evaluación del aprendizaje – *Realizar más y mejores preguntas sobre los aspectos trabajados.*
 - Mal comportamiento – *Llamar la atención seriamente sobre la necesidad de comportarse adecuadamente, en lugar de mandar callar constantemente.*
 - Inexistencia o excesiva brevedad de la parte final de la sesión – *Sintetizar los aspectos fundamentales trabajados.*
-

En lo que se refiere a la vivencia de esta etapa y de la experiencia de acompañamiento, destacamos: (1) La gran implicación y autoexigencia de la profesora, (2) Su disposición, muy favorable, a ser observada y evaluada, entendiendo este proceso como muy enriquecedor, (3) Un incremento progresivo de confianza y seguridad en la impartición de prácticas, y (4) Globalmente, satisfacción respecto al trabajo realizado y el acompañamiento recibido.

Conclusiones

La implementación de un proceso de acompañamiento experto a una profesora universitaria novel está facilitando la mejora de sus habilidades docentes y la formación positiva de su identidad profesional. La provisión de este acompañamiento durante los dos próximos años, así como la replicación del trabajo realizado con otro profesorado novel, se presentan como las principales líneas de desarrollo de este proyecto.

Referencias

- Diez-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. En 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.
- González Calvo, G. (2020). El Agar.io Programado en la Enseñanza Superior: Fundamentos de la Dinámica del Superrendimiento y la Superproducción. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 160-187. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5412>
- Gonzalez-Alonso, M. I., Domínguez-Fernández, R., Diez-Fernández, Á., Pérez-Pueyo, Á., & Gutierrez-García, C. (2019). Autoevaluación y coevaluación de la práctica docente del profesorado universitario. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 353-358. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1724>
- 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(4), 82-84.
- Martín-Gutiérrez, Á., Conde Jiménez, J., & Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(4), 141-160. <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5618>
- Rawat, S., & Meena, S. (2014). Publish or perish: Where are we heading? *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(2), 87-89. <http://jrms.mui.ac.ir/index.php/jrms/article/view/9845>

LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE UN MODELO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN CHILE

SHARED CONSTRUCTION OF A MODEL FOR INTERCULTURAL COMPETENCE ASSESSING: A
PARTICIPATORY ACTION RESEARCH EXPERIENCE IN CHILE

Bastian Carter-Thuillier (1)
Francisco Gallardo-Fuentes (2)
Juan Carter-Beltrán (2)
Cyntia del Río Soto (3)

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto "Formación de profesores para contextos de inmigración: una propuesta de investigación-acción participativa para el desarrollo de la competencia intercultural en estudiantes de Educación Física", subvencionado por: ANID, **FONDECYT Iniciación N° 11201036**.

(1) Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir - Departamento de Educación, Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. Teléfono: +56-64-2333000. Correo electrónico: bastian.carter@ulagos.cl

(2) Programa de Investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir de la Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. Teléfono: +56-9-68450615. Correo electrónico: fgallardo@ulagos.cl

(3) Máster Propio de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva - Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: cyntiadelrio@gmail.com

Resumen

Esta comunicación presenta los resultados preliminares de un proyecto de investigación cuyo objetivo es analizar los efectos de un modelo para el desarrollo y evaluación de la competencia intercultural en contextos de inmigración, durante la formación inicial de profesores de Educación Física (EF) que estudian en universidades de la macrozona sur de Chile. En concreto, se exponen los resultados de la primera fase del estudio, otorgando especial énfasis a las propuestas de los actores sobre cómo evaluar esta competencia desde una perspectiva formativa y compartida. Para la recolección de datos se realizaron entrevistas en profundidad a cinco tipos de informantes clave: (a) estudiantes de Educación Física; (b) académicos universitarios; (c) profesores de EF del sistema escolar; (d) estudiantes migrantes del sistema escolar; (e) familias de estudiantes migrantes. Los actores consideran fundamental el uso de la evaluación en un sentido formativo e intercultural para favorecer la adquisición de esta competencia.

Palabras clave: *competencia intercultural; evaluación formativa; educación física; formación docente*

Abstract

This paper presents the preliminary results of a research project whose aim is to analyse the effects of a model for the development and assessment the intercultural competence in immigration contexts, during training of Physical Education (PE) teachers who studying at southern macro-zone universities of Chile. Specifically, the results of the first phase of the study are presented, with special emphasis on the actors proposals on how to assess this competence from a formative and shared perspective. For data collection, in-depth interviews were conducted with five types of key informants: (a) PE students; (b) university academics; (c) PE teachers in the school system; (d) migrant students in the school system; (e) parents of migrant students. The actors consider the use of assessment from a formative and intercultural approach to be fundamental in order to favour the acquisition of this competence. Keywords: *Intercultural Competence; Shared Assessment; Physical Education; teacher training*

LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA DE UN MODELO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL: UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA EN CHILE

Introducción

En Chile durante la última década el volumen de población extranjera muestra un crecimiento significativo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2021), lo que entre múltiples consecuencias, ha derivado en la transformación del tejido social que habita las instituciones escolares (Carter-Thuillier et al., 2021).

Este nuevo escenario ha instalado nuevos desafíos para la formación docente en el campo de la Educación Física (EF), ahora el profesorado debe enfrentarse a escenarios más complejos y plurales que en el pasado (Stefoni et al., 2016), especialmente en la macrozona sur de Chile, territorio que históricamente se ha caracterizado por albergar múltiples culturas (debido a la presencia del pueblo Mapuche, la instalación relativamente reciente del Estado y los sucesivos procesos de colonización) (Martínez, 2015). Sin embargo, hasta ahora, en ninguna de las universidades situadas en dicho contexto se considera el desarrollo de la competencia intercultural durante la formación de especialistas en EF, la cual es definida por Nielsen y otros investigadores (2019) como el conjunto de habilidades para la ciudadanía global, que se vinculan con la capacidad de construir actitudes y relaciones positivas con otras identidades culturales, a partir de una interacción sustentada en la empatía, la no discriminación y el conocimiento mutuo.

En respuesta a lo anterior, en tres campus universitarios se ha puesto en marcha un proyecto de investigación-acción, cuyo objetivo es precisamente “analizar los efectos de un modelo para el desarrollo y evaluación de la competencia intercultural con foco hacia contextos de inmigración, durante la formación inicial de profesores especialistas en EF que estudian en universidades de la macrozona sur de Chile”.

En esta comunicación, se presentan los resultados preliminares de dicho proyecto, en específico aquellos que tienen relación con las propuestas que los diferentes actores expresan sobre cómo evaluar esta competencia desde una perspectiva formativa y compartida.

Método

Se presentan los hallazgos preliminares de un proceso de investigación-acción participativa, concretamente aquellos relacionados con la fase diagnóstica para elaborar un modelo que permita desarrollar y evaluar la competencia intercultural, etapa cualitativa donde se aplicaron entrevistas en profundidad a diferentes actores: (a) estudiantes de EF de tres campus universitarios situados en la macrozona sur de Chile (1º a 5º año de carrera); (b) académicos universitarios de los tres campus que efectúan docencia a dichos estudiantes de EF; (c) profesorado de EF del sistema escolar que trabaja en los centros donde realizan prácticas los estudiantes de EF; (d) estudiantes migrantes de dichos centros escolares; (e) familias de los estudiantes migrantes. En cada entrevista, se realizaron preguntas específicas sobre cómo evaluar esta competencia y sus derivados.

Para el presente trabajo en concreto, se ha realizado una transcripción selectiva de las entrevistas y efectuado un “análisis de contenido”, a partir de dos categorías analíticas, siguiendo los lineamientos sugeridos por Krippendorff (2002).

Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del estudio, los cuales han sido sistematizados a través de dos categorías analíticas. Asimismo, también se exponen a modo de evidencia algunas frases textuales extraídas de las entrevistas en profundidad.

Evaluación con sentido formativo y auténtico

Los actores señalan, en especial los profesores del sistema escolar, los estudiantes de EF y algunos académicos, que durante la formación docente resulta fundamental desarrollar y

evaluar la competencia en cuestión, mediante situaciones eminentemente prácticas. Plantean que dichas instancias evaluativas deben ser auténticas, en tanto, fomenten desempeños similares a los que dichos educadores en formación tendrán que enfrentar durante su vida profesional. También expresan que esos hitos evaluativos, deben servir para construir aprendizajes significativos desde una dimensión experiencial.

"Deben tener evaluaciones prácticas (en referencia a los docentes en formación), para que desde temprano sepan lo que es trabajar en contextos de este tipo (...) así sabrán que metodologías o actividades utilizar cuando trabajen con niños de otros lugares y podrán ir aprendiendo gracias al ensayo y error, y con la retroalimentación que les vayan dando los profesores de la universidad o sus compañeros (...) gracias a eso pueden ir mejorando y estar más preparados al momento de egresar".

Profesor(a) sistema escolar.

Es decir, se propone una evaluación que sirva tanto para verificar la adquisición de habilidades específicas en contexto real, así como, para generar procesos de retroalimentación que posibiliten nuevos aprendizajes.

Evaluación con enfoque intercultural

Académicos y estudiantes de EF, así como estudiantes migrantes y sus familias, expresan que para formar docentes competentes en términos interculturales se requiere que éstos sepan tempranamente comprender, valorar e incluir todos los sistemas culturales presentes en el aula. Esto implica, entre otras cosas, que consideren los conocimientos, saberes, prácticas (físico-educativas), y por ende también, las cosmovisiones culturales de todos los colectivos que habitan la escuela al momento de afrontar los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, se propone que el profesorado en formación actúe desde un enfoque intercultural (que valore/juzgue al mismo nivel las prácticas y perspectivas de todas las culturas) al momento de evaluar.

"Si queremos que realmente sea intercultural, todas las culturas deben pesar lo mismo a la hora de enseñar, evaluar o planificar (...) el profesor (en referencia al futuro docente) debe considerar los deportes y juegos de todas las culturas (...) y considerar también lo que sea importante en esas culturas, no sólo evaluar o considerar más importante lo que sea más relevante para nosotros en Chile".

Académico(a) universitario.

En resumidas cuentas, se expone la necesidad de formar docentes con la capacidad de sensibilizarse por todas las culturas, y por tanto, considerar en su actuar todo aquello que respecta a la corporeidad y el movimiento humano de dichos colectivos, así como sus formas particulares de entender los procesos formativos y las prácticas evaluativas.

Conclusiones

Los actores señalan que para evaluar la competencia intercultural durante la formación de especialistas en EF, es relevante utilizar vías de evaluación con un sentido formativo y compartido. Asimismo, expresan la necesidad de superar las lógicas educativas monoculturales al momento de evaluar.

Referencias

- Carter-Thuillier, B., Gallardo-Fuentes, F., Moreno-Doña, A., Toro-Arévalo, S., y Peña-Troncoso, S. (2021). Cuerpos negados, discriminados e invisibilizados: ser inmigrante en la escuela durante la pandemia. *Interciencia*, 46 (12), 471-478.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2020: informe técnico*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- Krippendorff, K. (2002). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Nielsen, B., Laursen, H., Reol, L., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmusson, M., Marusic, I., Denk, A., Roczen, N., Svetlana, J., Ojstersek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 1–19.
- Martínez, M. (2015). De progreso y población: breve análisis comparativo sobre la colonización en México y Chile en el siglo XIX. *Estudios avanzados*, 23, 64-79.
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48 (185), 153-182.

APORTES DEL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA. (EN LA LENGUA DEL TRABAJO)

CONTRIBUTIONS OF THE LEARNER IDENTITY MODEL TO FORMATIVE EVALUATION PROCESSES

Dra. Gabriela Bañuls Campomar (1)

ANII - Agencia Nacional de Investigación e Innovación.

(1) Universidad de la República, Uruguay. +59892915236. gbanuls@psico.edu.uy; secundario, gibanuls@gmail.com

Resumen

Las TIC en educación cambia las formas de enseñar, aprender y evaluar o, por el contrario, se adecuan a las prácticas habituales para la enseñanza sin TIC. Con base en la perspectiva socioconstructivista se emplea el modelo de Identidad de Aprendiz para, analizar las experiencias subjetivas de aprendizaje en docentes que necesitan integrar las TIC a su práctica. Se realiza un estudio cualitativo exploratorio en Uruguay a una muestra intencional de docentes de primaria en el contexto del Plan Ceibal para analizar el impacto de los aprendizajes en TIC sobre la visión de sí mismos como aprendices y como profesionales. Los resultados muestran que las trayectorias de aprendizaje y los contextos de práctica inciden en la percepción de sí como aprendiz. Se identifican cinco patrones ante el aprendizaje sobre TIC que facilitarían la definición diferenciada de estrategias de enseñanza sobre TIC: entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa.

Palabras clave: identidad de aprendiz; tecnologías; educación; docente.

Abstract

The incorporation of ICT in education changes the ways of teaching, learning and evaluating or, on the contrary, they are adapted to the usual practices. Based on the socio-constructivist perspective, the Learner Identity model is used to analyze the subjective learning experiences of teachers who need to integrate ICTs into their practice. An exploratory qualitative study is carried out in Uruguay to an intentional sample of primary school teachers in the context of Plan Ceibal to analyze the impact of learning in ICT on the vision of themselves as learners and as professionals. The results show that the learning trajectories and the practice contexts influence the perception of oneself as a learner. Five patterns are identified in ICT learning that will facilitate the differentiated definition of ICT teaching strategies: enthusiastic, motivated, subscribing, dissatisfied, and demanding.

Keywords: learning identity; apprentice; technologies; education.

APORTES DEL MODELO DE IDENTIDAD DE APRENDIZ A LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Introducción

Incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la educación en algunos casos, cambia las formas de enseñar, aprender y evaluar. En otros, solo se las utiliza para hacer lo mismo en soporte digital. En la postpandemia importa revisar lo hecho para reorientar las prácticas con dirección a la personalización del aprendizaje, al aprendizaje entre contextos (Coll, 2013) y a la evaluación formativa, en concordancia con la característica de cambio permanente que representa la sociedad de la información.

Desde el 2011 en el grupo de investigación GRINTIE de la Universidad de Barcelona se desarrolla el modelo de identidad de aprendiz (IdA). Con base en ocho tesis doctorales realizadas por Falsafi, 2011; Valdés, 2016; Campos de Miranda, 2016; Pereira, 2018; Abello, 2019; Saballa, 2019; Aldana, 2019 y Bañuls, 2021 se acumula evidencia para sostener que es una herramienta teórica innovadora para analizar los procesos de configuración subjetiva en la IdA de las personas. Por consecuencia, es un instrumento que aporta densidad a la evaluación formativa respecto al conocimiento de sí mismo como aprendiz para mejorar las ayudas para el logro de metas y objetivos de aprendizaje. Se comparten aquí algunos resultados de su aplicación en el análisis de experiencias de aprendizaje del uso de TIC en docentes (Bañuls, 2021).

El modelo IdA

Ubicado en la perspectiva socioconstructivista el modelo muestra cómo las personas construyen las representaciones sobre sí mismas como aprendices y cómo se proyectan al futuro. Por tal, es un predictor sobre los andamiajes oportunos para el logro de los objetivos de aprendizaje (Engel y Coll; 2021). La IdA es una construcción "dinámica y flexible, con momentos de estabilidad y otros de cambio en función de las características y condiciones específicas de las situaciones y actividades de aprendizaje y de su evolución" (Coll y Falsafi, 2008, p. 4). Así, un componente o una relación entre componentes será relevante según la actividad y la circunstancia de que se trate.

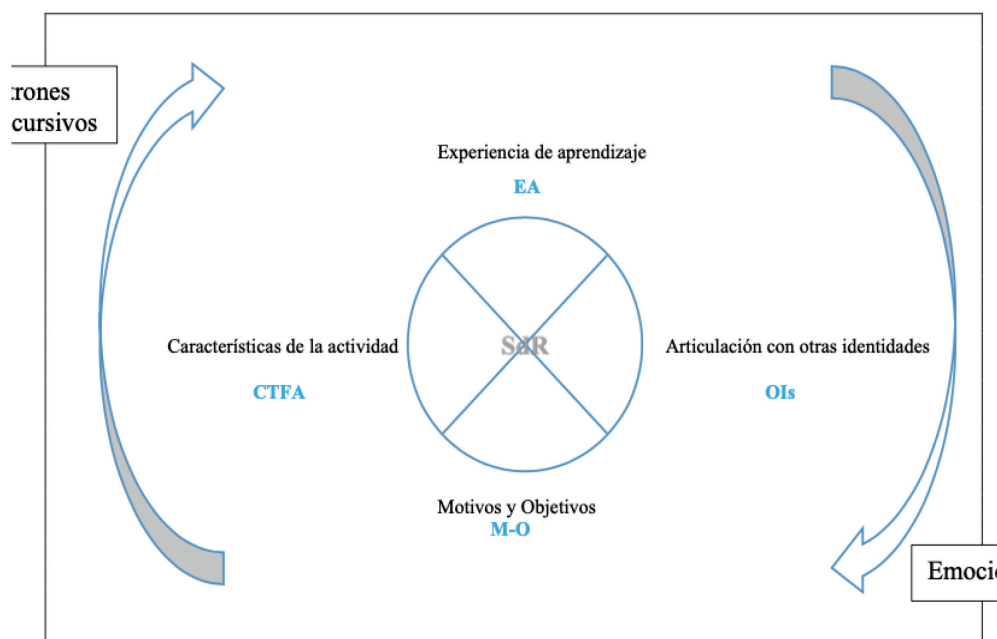
El modelo se integra con cuatro componentes específicos, dos componentes transversales y tres modalidades que anudados de diferentes maneras dan lugar a los sentidos de reconocimiento (SdR) que forman la IdA. Los específicos son:

- 1) las experiencias de aprendizaje;
- 2) el tipo, características y frecuencia de la actividad;
- 3) los motivos y objetivos y
- 4) la articulación con otras identidades.

Los transversales son: 1) los patrones discursivos y 2) las emociones. Las modalidades se definen por la dimensión temporal, 1) en la actividad, 2) sobre la actividad y 3) transversal a las actividades y contextos (ver Figura 1).

Figura 1

Esquema de actualización de componentes de la Identidad de Aprendiz al 2020.



Nota: Tomado de Bañuls, G. (2021. p. 69)

Aplicamos el modelo para analizar y entender el impacto de las experiencias subjetivas de aprendizaje asociadas al uso de las TIC con intencionalidad pedagógica sobre, la visión de sí mismos como aprendices y como profesionales en docentes del Plan Ceibal¹.

Método

Cualitativo exploratorio, fenomenológico (Pietkiewicz & Smith, 2012) y hermenéutico (Ramos, 2017). Con muestra intencional heterogénea (Martínez-Salgado, 2012) de docentes en Montevideo (Uruguay) que debieron incorporar las TIC con intencionalidad pedagógica en el marco del Plan Ceibal. Para la selección de los participantes se realizaron diez entrevistas colectivas con la modalidad de fondos de memoria (Molina Rodríguez-Navas, 2008) en centros de enseñanza primaria en 2016. Se identificaron tres patrones en la disposición a aprender: entusiasta, suscriptora y descontenta.

Participantes: nueve docentes, tres por cada patrón².

Se realizó una entrevista semiestructurada individual a cada participante.

Análisis: Se empleó Atlas ti en cuatro dimensiones revisadas por juicios de expertos: implementación, innovación, comunidades de práctica y aprendizaje. Se trianguló con siete informantes claves y con documentos oficiales publicados entre 2007 y 2016. Aquí se presentan algunos resultados del análisis de la dimensión: aprendizaje.

¹ Ceibal – Programa de Conectividad de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea. Modelo uno a uno con alcance universal. Inicio en 2007.

² Se empleará el femenino para referir a participantes porque son todas mujeres y se las identificará como M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8 y M9.

Resultados y discusión

Las experiencias significativas del uso de las TIC con intencionalidad pedagógica difieren según las trayectorias de aprendizajes y de los contextos de práctica. M4 y M9 son entusiastas “me doy cuenta de todo lo que aprendí antes” (M4).

M1 y M5 molestas por no saber comentan, “aprendí a manejar la frustración y [por otra parte] reconocer que no sabemos nos permite aprender colaborativamente” (M1).

M3 y M8 mostraron motivación por lo nuevo, “solo pensá que en la máquina podés hacer todo” (M3).

M6 y M7 suscriben el desarrollo de Ceibal y se sorprenden ante el logro de aprendizaje TIC, “ahora me animo un poco más...” (M6).

M2 es reivindicativa ante el modelo top-don de implementación (M2). Así, con base en las emociones identificamos cinco patrones de rasgos en la disposición ante los aprendizajes TIC: entusiasta, motivada, suscriptora, descontenta y reivindicativa.

Como se vio en las investigaciones precedentes las participantes indican que la situación de entrevista sobre la IdA promueve reflexión sobre sí, “ahora hablando contigo se me acomodan las ideas” (M1) o “me dejás pensando sobre cómo yo aprendo” (M8).

También vinculan la reflexión sobre sí con su desempeño en la docencia sobre cómo les entregan ayudas.

Conclusiones

El aprendizaje del uso con sentido pedagógico de las TIC se ve condicionado por los SdR sobre sí como aprendiz. La reflexión sobre la IdA provoca concienciación de la trayectoria subjetivas y promueve reflexión sobre la práctica profesional. Los patrones identificados muestran la necesidad de ajustar las ayudas y orientar las metas y objetivos de aprendizaje. Incorporar el modelo de IdA a la evaluación formativa facilitará ajustar las ayudas para el logro de metas y objetivos personales y para los estudiantes.

Recomendaciones

Incorporar el modelo IdA en los centros para acompañar la experiencia subjetiva de reformulación de la identidad profesional y los procesos de innovación en el actual ecosistema de aprendizaje.

Referencias

- Abello, R. (2019). *Reconstrucción de la identidad de aprendiz, integración académico-social y su relación con la permanencia en estudiantes de la Universidad de Concepción, Campus Los Ángeles, Chile* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. <http://hdl.handle.net/2445/129383>
- Aldana, M. (2019) *La identidad de aprendiz en la transición de etapas educativas: el paso entre la educación secundaria y la educación superior* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Aldana_2019.pdf
- Bañuls, G. (2021). *Los docentes ante los procesos de transformación e innovación educativa. Un estudio sobre la identidad de aprendiz de docentes uruguayos de Educación Inicial y Primaria en el marco del Plan Ceibal.* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Banuls_2021.pdf

- Campos de Miranda, V. (2016). *Learner identity: Os outros significativos na construção da identidade de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_VCampos.pdf
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J.L. Rodríguez Illera (Comp.). *Aprendizaje y educación en sociedad digital* (pp. 156-170). Universidad de Barcelona.
- Coll, C. y Falsafi, L. (Junio, 2008). *La identidad de aprendiz. Una aproximación sociocultural al análisis de cómo los participantes en entornos virtuales de aprendizaje se reconocen a sí mismos como aprendices* [Ponencia]. Seminario sobre Identidad, aprendizaje y enseñanza organizado por la UAB, la UAM y la UOC/IN3.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. http://psicologia.udg.edu/ptcedh/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEHDH.pdf
- Falsafi, L. (2011). *Learner Identity a sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Thesis.pdf
- Falsafi, L. y Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz: coordenadas espacio-temporales. En J. I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La identidad en Psicología de la Educación: necesidad, utilidad y límites*. (pp. 77-98). Narcea. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Falsafi_Coll_ConstruccionIdA_2011.pdf
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Molina Rodríguez-Navas, P. (2008). Metodología y aplicaciones de la entrevista colectiva en la investigación de la comunicación. En *Actas y memoria final: I+C Investigar a comunicación: Investigar la comunicación. Congreso Internacional Fundacional AE-IC*, (Santiago de Compostela, 30, 31 de enero y 1 de febrero de 2008). https://ae-ic.org/santiago2008/Congreso08/Actas/contents/esp/comunicaciones_det2fa92.html?id_seccio=3&id_apartat=3&id_callfor=207
- Pietkiewicz, I. y Smith, J. A. (2012). A practical guide to using interpretative phenomenological analysis in qualitative research psychology. *Czasopismo Psychologiczne*, 18(2), 361-369.
- Pereira, M. A. (2018). *El impacto de las experiencias de aprendizaje mediadas por las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Pereira_2018.pdf
- Ramos, C. (2017). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Saballa, D. (2019). *Los actos y el sentido de reconocimiento en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Tesis_Saballa_2019.pdf
- Valdés, A. (2016). *Experiencias clave en la construcción de la identidad de aprendiz* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Barcelona, España. http://psyed.edu.es/archivos/grintie/TesisAVBLasExperienciasClaveAprendizaje_16_10_15.pdf

MISCA: A META-MODEL OF FEEDBACK

EL MISCA: UN META-MODELO INTEGRADOR DE FEEDBACK

Ernesto Panadero^{1 & 2} y Anastasiya Lipnevich³

¹ Facultad de Psicología y Educación, Universidad de Deusto, Bilbao, Spain.

² IKERBASQUE, Basque Foundation for Science, Bilbao, Spain.

³ Queens College and the Graduate Center, City University of New York, USA.

Abstract

A number of models has been proposed to describe various types of feedback along with mechanisms through which feedback may improve student performance and learning. We selected the fourteen most prominent models, which we discussed in two complementary reviews. In the first part (Lipnevich & Panadero, 2021) we described the models, feedback definitions, and the empirical evidence supporting them, whereas in the present publication (Panadero & Lipnevich, 2022), we analyzed and compared the fourteen models with the goal to classify and integrate shared elements into a new comprehensive model. As a result of our synthesis, we offered an expanded typology of feedback and a classification of models into five thematic areas: descriptive, internal processing, interactional, pedagogical, and students characteristics. We concluded with an Integrative Model of Feedback Elements that includes five components: Message, Implementation, Student, Context, and Agents (MISCA). We described each element and relations among them, offering future directions for theory and practice.

Keywords: *Feedback; Feedback models; Feedback typologies; Review; Definition*

Resumen

Se han propuesto varios modelos para describir varios tipos de retroalimentación junto con mecanismos a través de los cuales la retroalimentación puede mejorar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Seleccionamos los catorce modelos más destacados, que analizamos en dos revisiones complementarias. En la primera parte (Lipnevich y Panadero, 2021) describimos los modelos, las definiciones de retroalimentación y la evidencia empírica que los respalda, mientras que en la presente publicación (Panadero y Lipnevich, 2022) analizamos y comparamos los catorce modelos con el objetivo de clasificar e integrar elementos compartidos en un nuevo modelo integral. Como resultado de nuestra síntesis, ofrecemos una tipología ampliada de retroalimentación y una clasificación de modelos en cinco áreas temáticas: descriptivo, procesamiento interno, interaccional, pedagógico y características de los estudiantes. Concluimos con un Modelo Integrador de Elementos de Retroalimentación que incluye cinco componentes: Mensaje, Implementación, Estudiante, Contexto y Agentes (MISCA). Describimos cada elemento y las relaciones entre ellos, ofreciendo direcciones futuras para la teoría y la práctica.

Palabras clave: *Retroalimentación; Modelos de retroalimentación; Tipologías de retroalimentación; Revisión; Definición*

MISCA: A META-MODEL OF FEEDBAK

Introduction

The effect of feedback on students' performance and learning has been at the center of educational and psychological research for decades. This way, it is no longer disputed that, given the right conditions, feedback has a positive effect on students' performance.

For this reason, scholars have been working on developing models and theories that explain how feedback works and which variables may contribute to student engagement with it. Such was the number of existent models that a comprehensive review was needed, being this the first aim of the current presentation.

Method

To select the models (1) we surveyed 38 feedback scholars for their nomination of the most prominent models, (2) used the two previous feedback model reviews (Mory, 2004; Shute, 2008), and (3) used our own reference libraries. After considering three inclusion criteria, the initial 67 models ended up in the final 14 selected models.

After a detailed analysis of each model, we compared definitions, typologies, offered a thematic classification of the models and concluded with an Integrative Model of Feedback Elements that includes five elements: Message, Implementation, Student, Context, and Agents (MISCA). This is the second aim of our review, advancing a meta-model to offer insights about the current state of the art.

Results and discussion

Regarding definitions, though the vast majority of the models offered its own definition, there was a significant continuity among them with more shared aspects than divergences. Nevertheless, some shifts in focus were observed (e.g. more on the content, on the students use).

Regarding typologies, nine of the models offered categorizations of feedback. Four major categories were identified: content, function, presentation and sources. The categories of content and function of feedback had been the most studied, each containing more specific subcategories. Presentation appears to have gained attention in more recent typologies, but it remains largely unstudied and undertheorized. Lastly, we proposed source of feedback as a category as none of the typologies directly included it. We considered crucial to start differentiating among feedback actors (e.g. teacher, peer, self) so that we can integrate all the actors.

To facilitate model comparison, we proposed a thematic classification of the models that included five categories: descriptive, internal processing, pedagogical, interactional and student's characteristics. All models addressed at least one of these five in varying degrees of specificity, with the majority of the models addressing multiple ones.

Finally, the Integrative Model of Feedback Elements, combines the typologies and thematic areas into five interactive elements: Message, Implementation, Student, Context, and Agents, named as MISCA model. The new model presents the complexity of the feedback process and also communicates that it is possible to consider multiple elements, in tandem. Plenty of teachers are already delivering successful feedback and we hope our model will help even more educators to accomplish this desirable instructional goal.

References

- Lipnevich, A. A., & Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions. *Frontiers in Education, 6* (481). <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.720195>
- Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology, 2*, 745-783.
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review, 100416*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research, 78*(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

**AVANCES DEL PROYECTO: "HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE EVALUACIÓN
FORMATIVA Y COMPARTIDA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE
EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE SUS EFECTOS EN TITULACIONES BAJO
ESTRUCTURAS CURRICULARES POR COMPETENCIAS"**

PROJECT PROGRESS: "TOWARDS THE IMPLEMENTATION OF FORMATIVE AND SHARED
ASSESSMENT IN INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: ANALYSIS OF
ITS EFFECTS ON DEGREES UNDER CURRICULAR STRUCTURES BY COMPETENCIES"

Francisco Gallardo-Fuentes (1)
Bastian Carter-Thuillier (2)
Rodrigo Ojeda-Nahuelcura (3)

Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto "Hacia la implementación de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado de educación física: análisis de sus efectos en titulaciones bajo estructuras curriculares por competencias", subvencionado por: **ANID, FONDECYT Iniciación N° 11190247**.

- (1) Programa de investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir de la Universidad de los Lagos, Osorno, Chile. Teléfono: +56 9 68450615. Correo electrónico: fgallardo@ulagos.cl
- (2) Programa de investigación en Deporte, Sociedad y Buen Vivir - Departamento de Educación, Universidad de los Lagos, Osorno, Chile.
- (3) Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

Resumen

En las universidades chilenas se implementaron hace 2 décadas los modelos competenciales, siendo la evaluación un aspecto crítico a considerar. En este sentido, incorporar procesos de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) destaca por sus resultados positivos. El objetivo de la investigación fue analizar los efectos de un modelo de EFyC en tres campus universitarios, donde se intervino en 12 asignaturas diferentes. Para evaluar los efectos de la intervención, el alumnado respondió dos cuestionarios previamente validados. Los resultados muestran efectos positivos en: a) el feedback constante y b) la promoción del trabajo colaborativo. También se deja ver un aporte positivo en la percepción de adquisición de competencias. Los posibles inconvenientes se presentan en la continuidad que exige y la acumulación de trabajo, temas que son más bien características de los sistemas de EFyC.

Palabras clave: *Educación Física; Formación por Competencias; Formación Inicial del Profesorado*

Abstract

In Chilean universities, competency-based models were implemented two decades ago, and evaluation is a critical aspect to be considered. In this sense, incorporating Formative and Shared Assessment (F&SA) processes stands out for its positive results. The objective of the research was to analyze the effects of a F&SA model in three university faculties, where 12 different subjects were intervened. To evaluate the effects of the intervention, students answered two previously validated questionnaires. The results show positive effects in: a) the constant feedback and b) the promotion of collaborative work. There is also a positive contribution in the perception of the acquisition of competencies. The possible disadvantages are presented in the continuity required and the accumulation of work, issues that are rather characteristics of the F&SA systems.

Keywords: Physical Education, Competency-Based Training, Pre-service Teacher Education

AVANCES DEL PROYECTO: "HACIA LA IMPLEMENTACIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA: ANÁLISIS DE SUS EFECTOS EN TITULACIONES BAJO ESTRUCTURAS CURRICULARES POR COMPETENCIAS"

Introducción

Un currículo ordenado permite hacer seguimiento y tomar decisiones adecuadas en los sistemas formativos y sus correspondientes procesos de Enseñanza-Aprendizaje (E-A) (Icarte y Labate, 2016). En este sentido, la implementación de currículos competenciales ha significado un gran cambio para las universidades en diferentes países, ya que ha significado situar el foco hacia el alumnado y su aprendizaje (Tejada-Fernández, 2009). Este cambio ha supuesto un desafío para los elementos del proceso E-A, donde la evaluación ocupa un sitio relevante, considerando que: "la evaluación de competencias en educación superior... retoma el sentido formativo y se constituye en una oportunidad de aprendizaje" (Tejada-Fernández y Ruíz-Bueno, 2016, p.34).

En el Espacio Chileno de Educación Superior (ECES) existen reportes aislados con resultados positivos tras la aplicación de EFyC (Gallardo-Fuentes y Carter-Thuillier, 2016), pero no existen estudios sistemáticos al respecto.

En ese contexto, desde el año 2019 se inició el desarrollo de un proyecto de investigación, cuyo objetivo es:

- Identificar los efectos de la aplicación de modelos de EFyC en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física de universidades del sur de Chile bajo un modelo por competencias.

En esta comunicación, se presentan los resultados preliminares de dicho proyecto.

Método

El modelo de evaluación se aplicó en tres campus durante dos años a 212 alumnas/os (edades 21.7 ± 3.2 años). La primera clase del semestre se entregaron: (a) las actividades de aprendizaje; (b) Los instrumentos de evaluación y (c) ponderación en la calificación de cada actividad. Las modificaciones al modelo de manera dialogada con el alumnado.

Para evaluar los efectos del modelo se aplicó al final de cada semestre un cuestionario de valoración de la experiencia (Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos, 2015). Lógicamente, también previo y posterior a la experiencia se aplicó una escala de autopercepción de competencias (Salcines-Talledo, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Mínguez, 2018).

Resultados y discusión

Los resultados al cuestionario final de la experiencia se aprecian en la tabla 1.

Tabla 1.

Ventajas y posibles desventajas del sistema de EFyC implementado

	<i>M/DT</i>
Ventajas	
11.1 Ofrece alternativas a todos..	3.17/0.82
11.5 Se plantea el trabajo en equipo de forma colaborativa	3.11/0.81
11.14 Hay retroalimentación y posibilidad de corregir errores...	3.14/0.81
11.16 Requiere más responsabilidad	3.08/0.79
Posibles desventajas	
12.3 Exige continuidad	2.87/0.73
12.7 Se puede acumular mucho trabajo..	2.33/1.17
12.14 Exige participar en mi propia evaluación..	2.64/1.06
<i>M=media; dt.=desviación típica</i>	

Las valoraciones más altas se refieren a: "la posibilidad que el sistema de evaluación entrega: al trabajo colaborativo" como ya lo reportan investigaciones previas (Córdoba et al., 2016); "la retroalimentación dentro del sistema de evaluación" que se considera un elemento fundamental en la EFyC (Barrientos y López, 2015) y "la responsabilidad requerida" como lo mencionó Angelini-Doffo (2016). Las valoraciones más altas para posibles inconvenientes corresponden a: "la necesidad de involucrarse, tener continuidad y la acumulación de trabajo", aunque son consideradas características de sistemas EFyC que se enfoquen en el aprendizaje con evaluaciones continuas (López-Pastor, 2009). La tabla 2 contiene las diferencias significativas en la autopercepción de competencias después de vivenciar el sistema de EFyC.

Tabla 2.

Pre. vs. Post. Test correspondiente a la percepción de adquisición de competencias

	<i>M pre-t/DT</i>	<i>M post-t/DT</i>	<i>U/Sig.</i>
Transversales			
T.1. Analizar y sintetizar	3.1/0.64	3.2/0.59	11984.500/*0.029
T.2. Organizar y planificar	3.0/0.73	3.2/0.62	11746.000/*0.017
T.3. Comunicarse de forma oral y escrita..	2.8/0.94	3.0/0.81	12023.000/*0.047
T.10. Razonar de forma crítica y reflexiva	3.2/0.72	3.4/0.60	12012.500/*0.040
T.14. Desarrollar la creatividad	3.2/0.86	3.4/0.66	11817.500/*0.024
Docentes			
D.9. Implicar al alumnado en la vida del centro	2.7/0.82	2.9/0.83	11976.000/*0.044
Esp. Educación Física			
E.1. Diseñar, aplicar y analizar intervenciones didácticas...	2.9/0.77	3.2/0.68	11357.500/*0.004
E.2. Diseñar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje[...] con atención a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo	2.9/0.79	3.1/0.77	11469.000/*0.008
E.4. Conocer y aplicar los fundamentos biológicos, fisiológicos[...]	2.8/0.76	3.0/0.78	11789.000/*0.023
E.5. Diseñar, modificar y/o adaptar al contexto educativo[...]	2.9/0.79	3.1/0.76	11769.000/*0.021
<i>M=media; dt.=desviación típica; U= U de Mann-Whitney; Sig.=Significancia</i>			

Las diferencias significativas correspondieron en su totalidad a valoraciones más altas del post-test. Resultados similares se han reportado en realidades ajenas al ECES (Cañadas, Santos-Pastor y Ruiz Bravo, 2021).

Conclusiones

Considerando que este es el primer estudio que aplica de manera sistemática un modelo de EFyC en el ECES. Podemos concluir que la EFyC tiene efectos positivos desde la perspectiva del alumnado que la vivencia, otorgando oportunidades de ser parte de su propio proceso de E-A. así también, impacta en la mejora de la autopercepción de adquisición de competencias en el ECES.

Referencias

- Angelini-Doffo, M. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades investigativas en Educación*, 16(1), 282-303.
- Barrientos, E. & López- Pastor, V. (2015) La evaluación formativa en educación superior. Una revisión internacional. *Revista arbitrada del CIEG*. 21, 272-284.

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M., & Ruiz-Bravo, 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.
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física del Deporte*, 15(58), 245-267.
- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Serra, M., Blasco, M., Sáez, S., & Ivanco, P. (2016). Educación Física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos*, (29), 264-269.
- Gallardo-Fuentes, F., & Carter-Thuillier, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Retos*, (29), 258-263.
- Icarte, G., & Labate, H. (2016). Metodología para la revisión y actualización de un diseño curricular de una carrera universitaria incorporando conceptos de aprendizaje basado en competencias. *Formación universitaria*, 9(2), 03-16.
- López-Pastor, V. (coord.) (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Salcines-Talledo, 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. *Profesorado, Revista de Currículum y formación del profesorado*, 22(3), 31-51.
- Tejada-Fernández, J., & Ruiz-Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17-37.
- Tejada-Fernández, J. (2009). Competencias docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-15.

IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DEL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

IMPACT OF GENERIC OR TRANSVERSAL COMPETENCES ON THE PERFORMANCE OF SPECIALISTS IN PHYSICAL EDUCATION AND SPORTS SCIENCES: A SYSTEMATIC REVIEW

Rodrigo Ojeda-Nahuelcura

Universidad Católica de Temuco, Chile

Resumen

El objetivo de la presente revisión sistemática fue analizar sistemáticamente la producción científica reciente (periodo 2015- 2021) sobre el impacto de las competencias genéricas en el desempeño profesional de especialistas en Educación Física y Ciencias del Deporte. Se consultaron seis bases de datos siguiendo la declaración internacional PRISMA. Las búsquedas proporcionaron 588 resultados. seleccionando 12 artículos finales según criterios de inclusión. Los hallazgos de los estudios seleccionados son coincidentes en señalar la relevancia de las competencias genéricas en la formación de profesionales, especialmente aquellas asociadas a las relaciones interpersonales. Las competencias que suelen ser más valoradas por la literatura son (a) trabajo en equipo; (b) resolución de problemas; (c) compromiso ético; (d) habilidades interpersonales y (e) aprendizaje autónomo y las competencias menos valoradas son (a) inglés y (b) uso de TIC.

Palabras clave: *competencias; profesores de educación física; empleabilidad; ciencias del deporte.*

Abstract

The objective of this systematic review was to systematically analyze the recent scientific production (period 2015-2021) on the impact of generic skills on the professional performance of specialists in Physical Education and Sports Sciences. Six databases were consulted following the international PRISMA statement. The searches provided 588 results. selecting 12 final articles according to inclusion criteria. The findings of the selected studies coincide in pointing out the relevance of generic skills in the training of professionals, especially those associated with interpersonal relationships. The skills that are usually most valued by the literature are (a) teamwork; (b) problem solving; (c) ethical commitment; (d) interpersonal skills and (e) autonomous learning and the least valued skills are (a) English and (b) use of ICT.

Keywords: *skills; physical education teachers; employability; sports science.*

IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS GENÉRICAS O TRANSVERSALES EN EL DESEMPEÑO DE LOS ESPECIALISTAS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS DEL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Introducción

Las universidades han implementado modelos por competencias para formar profesores de Educación Física, focalizándose en la adquisición de competencias básicas, específicas (Hortigüela-Alcalá et al., 2018). Esto supone un desafío para las universidades, que se ven obligadas a generar experiencias de aprendizaje para el desarrollo de competencias genéricas en los procesos formativos (Baker et al., 2017), ya que son altamente valoradas por los empleadores, puesto que tienen una relación directa con la capacidad de adaptación y posibles progresos de las personas al interior de las instituciones (Dinning, 2017).

Las competencias genéricas (o transversales) son entendidas como aquellas que permiten el desarrollo integral de las personas, tanto en su dimensión intrapersonal, como en la interacción con otros; lo que implica, la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad, conocimientos y valores adquiridos (Amor y Serrano, 2018). Las competencias genéricas están clasificadas en tres categorías: (a) instrumentales; (b) interpersonales; y (c) sistémicas (González y Wagennar, 2003).

Por tanto el objetivo de esta comunicación es analizar sistemáticamente la producción científica reciente (periodo 2015- 2021) sobre el impacto de las competencias genéricas en el desempeño profesional de especialistas en educación física y ciencias del deporte y determinar los mecanismos evaluativos más pertinentes asociados a la adquisición de competencias genéricas.

Método

Esta revisión sistemática se guió por las pautas establecidas en la guía "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses" (PRISMA). La búsqueda se realizó en Web of Science, Scopus, EBSCO, ERIC, Dialnet, Scielo, entre el periodo del 01 de julio al 31 de agosto de 2021. Se emplearon palabras clave en inglés y español. Además, se utilizó el operador booleano AND para combinar las palabras, tales como competencias genéricas, competencias transversales, competencias docentes, profesorado de educación física, ciencias del deporte, empleabilidad, actividad física.

Los artículos seleccionados debieron cumplir los siguientes criterios de inclusión: artículos publicados durante el periodo 2015-2021; debían ser artículos originales de revista; las publicaciones tenían que estar escritas/redactadas en español o inglés; se consideraron los artículos con metodología cualitativa, cuantitativa y mixta. Por último, mencionar que todos los manuscritos debían considerar el punto de vista de los especialistas en las titulaciones antes mencionadas que estaban en ejercicio profesional y/o empleadores que provenían de diversas instituciones.

Posteriormente se realizó una revisión cualitativa de los 12 artículos seleccionados, sistematizando la información a partir de un análisis de contenido y utilizando codificación abierta y axial, para posteriormente establecer categorías de análisis.

Resultados y discusión

Se puede mencionar que, de los 12 artículos en cuestión, tres (25%) se encuentran escritos en idioma español (Amor y Serrano, 2019; Castejón et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018) y diez (75%) en inglés (Amor y Serrano, 2018; Baker et al., 2017; Dinning, 2017; Fahrner y Schüttoff, 2019; Keiper et al., 2019; Sato et al., 2021; Schlesinger et al., 2016; Tsitskari et al., 2017; Tul et al., 2019).

Al analizar los artículos según la metodología utilizada, nueve artículos (75%) son investigaciones cuantitativas (Amor y Serrano, 2018; Amor y Serrano, 2019; Baker et al., 2017; Castejón et al., 2018; Fahrner y Schüttoff, 2019; Gutiérrez et al., 2018; Schlesinger et al., 2016; Tsitskari et al., 2017; Tul et al., 2019), dos (17%) son investigaciones cualitativas

(Dinning, 2017; Keiper et al., 2019) y un manuscrito (8%) utiliza un diseño mixto (Sato et al., 2021) que incorpora datos cualitativos y cuantitativos.

De los 12 estudios, siete tienen como participantes a profesionales egresados de las titulaciones analizadas (Amor y Serrano, 2018; Amor y Serrano, 2019; Castejón et al., 2018; Fahrner y Schüttoff, 2019; Gutiérrez et al., 2018; Schlesinger et al., 2016; Tul et al., 2019), cuatro artículos son realizados con empleadores (Dinning, 2017; Keiper et al., 2019; Sato et al., 2021; Tsitskari et al., 2017); y en un artículo participaron conjuntamente egresados y empleadores (Baker et al., 2017).

Figura 1.

Red conceptual Competencias genéricas



Discusión

En la Figura 1, se presenta un análisis de contenido respecto a los principales hallazgos en artículos revisados. Un primer nivel de análisis permite identificar que las competencias genéricas interpersonales son valoradas de manera positiva y las instrumentales son valoradas de manera negativa (Amor y Serrano, 2018; Amor y Serrano, 2019; Baker et al., 2017; Castejón et al., 2018; Tsitskari et al., 2017; Tul et al., 2019).

Además se aprecia que las competencias más valoradas son (a) trabajo en equipo; (b) resolución de problemas; (c) compromiso ético; (d) habilidades interpersonales y (e) aprendizaje autónomo (Amor y Serrano, 2018; Amor y Serrano, 2019; Castejón et al., 2018; Dinning, 2017; Fahrner y Schüttoff, 2019; Gutiérrez et al., 2018; Keiper et al., 2019; Sato et al., 2021; Schlesinger et al., 2016; Tsitskari et al., 2017; Tul et al., 2019) y las competencias menos valoradas son (a) inglés y (b) uso de TIC (Amor y Serrano, 2018; Amor y Serrano, 2019; Castejón et al., 2018; Gutiérrez et al., 2018; Tul et al., 2019).

En relación a lo expuesto anteriormente, algunos autores manifiestan que para el desarrollo de competencias genéricas, se debe apostar por estrategias pedagógicas de otras características, tales como: (a) proyectos de cursos en colaboración con profesionales externos utilizando "desafíos reales" del mundo laboral (Dinning, 2017); (b) fortalecimiento y

participación en voluntariado (Sato et al., 2021); (c) fortalecer la participación de los estudiantes en actividades extraprogramáticas (Sato et al., 2021); (d) proyectos de aprendizaje tutorado (Castejón et al., 2018; Dinning, 2017); (e) experiencias de prácticas tempranas (Dinning, 2017); (f) utilización de portafolios (Castejón et al., 2018); (g) fortalecer y generar vínculos con redes de egresados de las propias titulaciones (Sato et al., 2021); (h) planificaciones de desarrollo personal y diarios reflexivos y (i) utilización de estudios de casos (Dinning, 2017).

Las nuevas estrategias metodológicas sugeridas por los autores para la adquisición y desarrollo de competencias genéricas requieren modificar las estrategias evaluativas para que sean consistentes entre ellas. Por eso la importancia de la evaluación formativa y compartida, como sistema de aseguramiento, recogida de información y retroalimentación respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje. Además, la utilización de este tipo de estrategias evaluativas en la formación del profesorado, servirían para modelar las competencias evaluativas que este futuro profesor implementaría con sus propios estudiantes.

Conclusiones

Se puede concluir sobre la relevancia de realizar estudios de diversa naturaleza metodológica que permitan conocer la percepción de los egresados y empleadores respecto a la importancia de las competencias genéricas en determinados contextos laborales y el nivel de adquisición o desarrollo que tienen los egresados según sus funciones y tareas realizadas. Asimismo, los hallazgos de esta revisión son relevantes para orientar a las IES en el rediseño curricular de sus itinerarios formativos y las estrategias metodológicas y evaluativas a utilizar con la intención de fortalecer la adquisición y fortalecimiento de las competencias genéricas de sus estudiantes.

Referencias

- Amor, M. y Serrano, R. (2018). Análisis y Evaluación de las Competencias Genéricas en la Formación Inicial del Profesorado. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 9-19.
- Amor, M. y Serrano, R. (2019). The generic competences the initial teacher training. A comparative study among students, teachers and graduates of university education degree. *Educación XX1*, 22(1), 239-261.
- Baker, C., Loughren, E., Dickson, T., Goudas, M., Crone, D., Kudlacek, ... Tassell, R. (2017). Sports graduate capabilities and competencies: a comparison of graduate and employer perceptions in six EU countries. *European Journal for Sport and Society*, 14(2), 95-116.
- Castejón, F., Santos, M. y Cañadas, L. (2018). Development of Teaching Competencies in Initial Physical Education Teacher Training: The Relationship with Assessment Instruments. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 111-126.
- Dinning, TM (2017) Preparing sport graduates for employment: satisfying employers expectations. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*, 7(4), 354-368.
- Fahrner, M. y Schüttoff, U. (2019). Analysing the context-specific relevance of competencies-sport management alumni perspectives. *European Sport Management Quarterly*, 20(3), 1-20.
- González, J. y Wagennar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Gruzdev, M., Kuznetsova, I., Tarkhanova, I. y Kazakova, E. (2018). University Graduates' Soft Skills: the Employers' Opinion. *European Journal of Contemporary Education*, 7(4), 690-698.
- Gutiérrez, C., Hortigüela, D., Peral, Z. y 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.

- Hortigüela-Alcalá, D., Pérez-Pueyo, A. y Abella-García, V. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104.
- Hutton, B., Catalá-López, F. y Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. *Medicina Clínica*, 147(6), 31-36.
- Keiper, M., Sieszputowski, J., Morgan, T. y Mackey, M. (2019). Employability Skills a Case Study on a Business-Oriented Sport Management Program. *E-Journal of Business Education y Scholarship of Teaching*, 13(1), 59-68.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organization.
- Mendoza, M. y Covarrubias, C. (2014). Competencias profesionales movilizadas en el prácticum: percepciones del estudiantado del grado de maestro en educación primaria. *Actualidades Investigativas en educación*, 14(3), 1-24.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J. y Altman, D. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), 1-6.
- Morita-Alexander, A., Escudero-Nahon, A. y García-Ramírez, T. (2017). Cerrando la brecha de las competencias profesionales genéricas. Un estudio de Teoría Fundamentada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(1), 45-70.
- Ojeda-Nahuelcura, R. (2019). Educación Física en contextos no formales: ¿un aporte en la formación del profesorado? Análisis desde la percepción de estudiantes y centros de práctica. *Journal of Sport and Health Research*, 11(2), 75-90.
- Ojeda-Nahuelcura, R., Carter-Thuillier, B., Cresp, M., Sanhueza, S. y Machuca, C. (2019). Evaluación de competencias genéricas en estudiantes de Educación Física: una experiencia en contextos no formales. *Retos*, 36, 220-227.
- Padilla-Beltrán, J., Vega-rojas, P. y Rincón-Caballero, D. (2014). Tendencias y dificultades para el uso de las TIC en educación superior. *Entramado*, 10(1), 272-295.
- Pérez, C. (2018). Revisión teórica del enfoque por competencias y su aplicación en la Universidad Boliviana. *Revista Ciencia, Tecnología e Innovación*, 16(18), 57-74.
- Perrenaud, P. (2006). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago: Ediciones Noreste.
- Ramírez-García, A., González-Fernández, N. y Salcines-Talledo, I. (2018). Las competencias docentes genéricas en los grados de educación. Visión del profesorado universitario. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 259-277.
- Sato, S., Kang, T.-A., Daigo, E., Matsuoka, H. y Harada, M. (2021). Graduate employability and higher education's contributions to human resource development in sport business before and after COVID-19. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 28, 1-11.
- Schlesinger, T., Studer, F. y Nagel, S. (2015). The relationship between competencies acquired through Swiss academic sports science courses and the job requirements. *European Journal of Sport Science*, 16(1), 115-127.
- Tsitskari, E., Goudas, M., Tsalouchou, E. y Michalopoulou, M. (2017). Employers' expectations of the employability skills needed in the sport and recreation environment. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport y Tourism Education*, 20, 1-9.
- Tul, M., Leskosek, B. y Kovac, M. (2019). The professional competences of physical education teachers from north-eastern Italy. *CEPS Journal* 9(1), 103-120.
- Universidad de Deusto. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning—América Latina. Informe Final-Proyecto Tuning América Latina*. España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y CREENCIAS SOBRE RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

ANALYSIS OF PRACTICES AND BELIEFS ABOUT TEACHER FEEDBACK OF SECONDARY LEVEL IN CHILE. A INVITATION TO REFLECTION

Flor María Mella Mella (1)
Dra. María Amparo Calatayud Salom (2)

(1) Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación. Universitat de Valencia, España. Teléfono: +34 722537820. Correo electrónico: flormeme@alumni.uv.es

(2) Profesora Titular de Universidad Universitat de València, España. Teléfono: +34 630360156. Correo electrónico: Amparo.Calatayud@uv.es

Resumen

La investigación realizada tiene como objetivo analizar las prácticas y creencias de la retroalimentación, como pilar clave de la evaluación formativa, en el contexto chileno. Se aplicó un cuestionario a 80 docentes de enseñanza secundaria en Chile y el instrumento utilizado fue validado mediante análisis de fiabilidad de Alpha Cronbach. Los resultados evidenciaron un alto compromiso del profesorado participante por compartir los criterios de evaluación y una menor implicación en la recogida y registro de información acerca de la comprensión y progreso de los estudiantes. No obstante, un alto porcentaje de los docentes cree que la retroalimentación es clave en el aprendizaje de los estudiantes. A pesar de estos resultados positivos, se evidencia una necesidad de formar al profesorado en materia de retroalimentación como garantía de una evaluación entendida como aprendizaje y como estrategia para el aprendizaje.

Palabras clave: *Retroalimentación; evaluación formativa; aprendizaje; mejora.*

Abstract

The research aimed to analyze the practices and beliefs on feedback, as a key aspect of formative assessment, in the Chilean context. The questionnaire was applied to 80 secondary level teachers. The instrument used was validated by Alpha Cronbach's confidence analysis. The results report a high commitment of the participating teacher to share the evaluation criteria and a low percentage on the collection and recording of information about the understanding and progress of the students. However, a high percentage of teachers believe that feedback is key to student learning. Although these positive results, there is evidence of a need to train teachers in feedback as a guarantee of an evaluation understood as a learning and as a strategy for learning.

Keywords: *Feedback; formative assessment; learning; improvement*

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS Y CREENCIAS SOBRE RETROALIMENTACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CHILE. UNA INVITACIÓN A LA REFLEXIÓN

Introducción

La retroalimentación es un elemento integral de la evaluación formativa y compartida, que procura recopilar y proporcionar información sobre el desempeño y comprensión actual del estudiante (Morris et al., 2021). Diversos estudios han demostrado que la retroalimentación tiene una poderosa influencia en los procesos de aprendizaje (Henderson et al., 2019; Jones, 2020; Morris et al., 2021). Por lo tanto, se ha de centrar el feedbacks desde una mirada formativa, focalizando dos aspectos: contribuir a modificar pensamientos y acciones y a reducir la distancia entre donde se encuentra el estudiante y donde tendría que llegar (Anijovich & Cappelletti, 2020). Así, se habla de una retroalimentación efectiva cuando: se entrega retroalimentación dentro del proceso, para que sea útil y utilizable para el cambio (Henderson et al., 2019); se incluyen comentarios sobre aspectos importantes de la actividad, haciendo referencia a objetivos y criterios de evaluación (Armengol-Asparó et al., 2022); se procura que el estudiante tenga claro el nivel de aprendizaje que debe alcanzar y que lo pueda comparar con su nivel actual (Anijovich & Cappelletti, 2020); se proporcione una oportunidad para que el estudiantado desarrolle sus habilidades y conocimientos durante el proceso, sin la presión de una evaluación sumativa (Jones, 2020).

Método

Se trata de una investigación cuantitativa de muestreo no probabilístico de tipo *snowball*, donde participaron 80 docentes chilenos(as) y se emplearon dos criterios de selección: *ser profesor de enseñanza secundaria* y *encontrarse actualmente impartiendo clases en niveles de enseñanza secundaria*. El 65,2% corresponde al género femenino y el 34,8% al masculino, cuya experiencia oscilaba entre: 1 a 10 años, un 36,2%; de 11 a 20, un 31,9% y más de 20 años, un 31,9%. Se utilizó un cuestionario como instrumento de recogida de información, compuesto por un total 8 afirmaciones relativas a las prácticas y creencias sobre la retroalimentación, elaborado a partir una revisión teórica y validada por un grupo de expertos. Adicionalmente, fue sometido a un análisis de fiabilidad Alpha de Cronbach de 0.891 sobre la dimensión *prácticas de la retroalimentación* y de 0.863 en la dimensión *creencias de la retroalimentación*.

Resultados y discusión

El estudio constata que el profesorado participante en la investigación es consciente de la importancia de la retroalimentación para la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado. No obstante, resulta débil la práctica de recogida de información acerca del desempeño, comprensión y progreso de sus estudiantes (Tabla 1). Valorar esta información es relevante, ya que es un insumo que sirve para modificar las actividades de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes (Morris et al., 2021). El 46,3% responde "mucho" al uso de rúbricas (Tabla 1), siendo un porcentaje relativamente bajo, si se compara con la importancia que le dan a la retroalimentación. Las rúbricas ayudan a los estudiantes ya que a través de ellas comprenden hasta qué punto su desempeño cumple con los criterios de evaluación y explica cómo mejorar su desempeño posterior (Jones, 2020). Adicionalmente, la indagación muestra que un alto porcentaje de los participantes tiene en cuenta las características planteadas por Armengol-Asparó et al. (2022). Así el 56,3% y 41,3% respectivamente, considera muy cercana y cercana a su práctica habitual compartir los criterios de evaluación y un 40,0% y 42,5% insta al alumnado a expresar su interés en los objetivos, en la misma escala (Tabla 2).

Los docentes motivan a sus estudiantes a pensar sobre sus habilidades y conocimientos, resultando muy cercana y cercana a su práctica habitual (Tabla 2). Esto permite que los estudiantes no sientan la presión de responder únicamente frente a una calificación, y a la vez a que aprendan de cualquier error que cometan (Jones, 2020). Finalmente, los resultados

indican que a mayor experiencia en el aula el uso del feedback igualmente va en aumento. Precisamente, los participantes de 1 a 10 años de experiencia responden que *retroalimentar y entregar orientaciones claras* es muy cercana y cercana a su práctica habitual, sumando entre ambos niveles un 86,6%; de 11 a 20 años un 92% y de más de 20 años de experiencia un 100%.

Tabla 1.

Creencias y organización del proceso de la retroalimentación.

Ítems	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Creo que la retroalimentación es clave para realizar una auténtica evaluación del aprendizaje.	0%	1,3%	38,8%	60%
Creo que la retroalimentación ayuda al estudiante a mejorar su proceso de aprendizaje.	0%	1,3%	32,5%	66,3%
Recopilo la retroalimentación de mis estudiantes en un cuaderno o diarios de clase.	20,0%	33,8%	32,5%	13,8%
Realizo rúbricas para retroalimentar el progreso de mis estudiantes.	12,5%	26,3%	35,0%	46,3%

Nota: Elaboración propia.

Tabla 2.

Práctica de la retroalimentación

Ítems	Muy lejana a mi práctica habitual	Lejana a mi práctica habitual	Cercana a mi práctica habitual	Muy cercana a mi práctica habitual
Comparto con mis estudiantes los criterios de evaluación.	1,3%	1,3%	41,3%	56,3%
Insto a mis estudiantes a expresar sus ideas acerca del por qué y para qué son de interés los objetivos propuestos en la clase.	5,0%	12,5%	42,5%	40,0%
Brindo retroalimentación a mis alumnos acerca de su progreso en el aprendizaje indicando lo que han logrado y lo que les falta por lograr.	0%	10,0%	56,3%	33,8%
Retroalimentación y entrega orientaciones claras del trabajo y desempeño de mis estudiantes indicando cómo pueden mejorar.	1,3%	7,5%	45,0%	46,3%
Estimulo y motiva a mis estudiantes a pensar respecto a sus propias habilidades y conocimientos.	0%	7,5%	46,3%	46,3%

Notas: Elaboración propia.

Conclusiones

El profesorado participante es consciente de que la retroalimentación formativa es clave para el aprendizaje y, por tanto, fiel a sus creencias, insta y motiva a sus estudiantes como práctica habitual. No obstante, se evidenciaron carencias al momento de recoger evidencias de desempeño y comprensión de sus estudiantes. Los resultados nos invitan a implementar Planes de Formación Docente en la práctica de la retroalimentación, que incluyan la organización del proceso y la práctica de la comunicación rica en procesos formativos que facilitarán, sin lugar a dudas, la mejora del proceso de aprendizaje entre nuestro alumnado. Siendo, por supuesto, una oportunidad para avanzar en la calidad de la evaluación formativa.

Referencias

- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Armengol-Asparó, C., Mercader, C., & Ion, G. (2022). Making peer-feedback more efficient: what conditions of its delivery make the difference? *Higher Education Research and Development*, 41(2), 226–239. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1840527>
- Henderson, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Phillips, M., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). *The usefulness of feedback*, 22(3), 229–243. <https://doi.org/10.1177/1469787419872393>
- Jones, D. (2020). The intrinsic value of formative assessment and feedback as learning tools in the acquisition and improvement of a practical legal skill. *The Law Teacher*, 54(3), 443-454. <https://doi.org/10.1080/03069400.2020.1717830>
- Morris, R., Perry, T., & Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/rev3.3292>

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTOS RURALES CHILENOS: APORTACIONES DESDE LA PERSPECTIVA NARRATIVA-GENERATIVA

PEDAGOGICAL CHALLENGES OF FORMATIVE ASSESSMENT IN CHILEAN RURAL CONTEXTS:
CONTRIBUTIONS FROM THE NARRATIVE-GENERATIVE PERSPECTIVE

Eduardo Sandoval-Obando (1)

Sebastián Peña-Troncoso (2)

Sergio Toro-Arévalo (3)

Trabajo financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) / FONDECYT de Iniciación N° 11190028 "La Profesionalidad Docente Rural: Implicaciones Socioeducativas desde la Perspectiva Narrativa Generativa".

1. Instituto Iberoamericano de Desarrollo Sostenible (IIDS), Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Chile (Chile), +56990910665. Correo electrónico: Eduardo.sandoval@uautonoma.cl
2. Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile (Chile), +56978565538. Correo electrónico: sebastian.pena@uach.cl
3. Universidad de Santiago de Chile (Chile) / Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile), +56993303512. Correo electrónico: seatoro@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito sistematizar los criterios de acción pedagógica manifestados por el profesorado rural y sus implicaciones en la evaluación formativa. Metodológicamente, se adoptó el enfoque interpretativo cualitativo, mediante un diseño descriptivo, exploratorio y transversal. La muestra de carácter intencional estuvo conformada por 18 educadores pertenecientes a escuelas rurales presentes en las Regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile). Para la recolección de datos, se utilizaron Entrevistas en Profundidad desde la perspectiva narrativa-generativa. Posteriormente, los relatos fueron sometidos al análisis de contenido, mediante la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran que la evaluación formativa adquiere un sentido lúdico-didáctico que conecta con saberes y experiencias previas del alumnado rural, favoreciendo la autonomía, la colaboración y la creatividad. El profesorado rural fomenta las experiencias de aprendizaje mediado con el alumnado, comprometiéndose con el despliegue de una práctica pedagógica potencialmente generativa que trasciende los límites definidos por el espacio y tiempo escolar.

Palabras clave: *generatividad; pedagogía; escuela rural; evaluación formativa; colaboración.*

Abstract

The purpose of this paper is to systematize the pedagogical action criteria expressed by rural teachers and their implications in formative evaluation. Methodologically, the qualitative interpretive approach was adopted, through a descriptive, exploratory and cross-sectional design. The intentional sample was made up of 18 educators belonging to rural schools present in the Metropolitan, La Araucanía and Los Ríos Regions (Chile). For data collection, In-Depth Interviews were used from the narrative-generative perspective. Subsequently, the stories were subjected to content analysis, using the Grounded Theory. The results show that formative evaluation acquires a ludic-didactic sense that connects with previous knowledge and experiences of rural students, favoring autonomy, collaboration and creativity. Rural teachers encourage mediated learning experiences with students, committing themselves to the deployment of a potentially generative pedagogical practice that transcends the limits defined by school space and time.

Keywords: *generativity; pedagogy; rural school; formative evaluation; collaboration.*

DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTOS RURALES CHILENOS: APORTACIONES DESDE LA PERSPECTIVA NARRATIVA-GENERATIVA

Introducción

Las historias de vida del profesorado rural son una herramienta histórica-cultural válida para comprender socio-históricamente el proceso de desarrollo (personal y profesional) experimentado en la ruralidad chilena, develando sus potenciales implicaciones generativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Específicamente, el ejercicio docente demanda de quién lo ejerce un compromiso genuino con las futuras generaciones, asegurando un legado que perdure en el tiempo (Sandoval-Obando, 2021a; 2021b). Por tal razón, el profesorado está llamado a ser responsable de otros (Zacarés y Serra, 2011) mediante el potencial generativo que caracteriza su quehacer profesional. La importancia del estudio de la generatividad (Erikson, 1950; McAdams y De St. Aubin, 1992) en el profesorado estaría dado por el conjunto de prácticas, tareas y acciones generativas (McAdams y Logan, 2004) que construye y despliega el docente en su relación con las comunidades, observando su impacto en los objetivos educativos que promueven, las clases y dinámicas relacionales que establecen con el alumnado, las modalidades de evaluación que utilizan, además del altruismo y generosidad que caracteriza su quehacer profesional (Fernández, 2010). Así, el presente trabajo invita a preguntarse lo siguiente: ¿Cómo se forma personal y pedagógicamente, un educador/a para desempeñarse en contextos de ruralidad? ¿Qué reflexiones, saberes y criterios de acción pedagógica manifiestan los docentes rurales acerca de la institución escolar (en lo general) y cómo influyen en los procesos de evaluación formativa? ¿Articula el profesorado prácticas potencialmente generativas que enriquecen el proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de ruralidad?

Método

En lo metodológico, la investigación se desarrolló desde un enfoque interpretativo cualitativo; a partir de un diseño descriptivo, exploratorio, transversal y no experimental.

La muestra de carácter intencional estuvo conformada por 18 educadores (9 hombres y 9 mujeres) pertenecientes a escuelas rurales presentes en las Regiones Metropolitana, La Araucanía y los Ríos (Chile), quienes poseen en promedio, 60 años y acumulan 33 años de experiencia profesional docente en contextos de ruralidad. En cuanto a la recolección de los relatos, se recurrió al uso de Entrevistas en Profundidad (Kvale, 2011), desde la perspectiva narrativa-generativa (McAdams, 2001; 2013; McAdams y McLean, 2013; Sandoval-Obando, 2019). Para el análisis e interpretación de los datos, se utilizó el análisis de contenido, siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Posteriormente, los datos transcritos, se sometieron a un análisis asistido por computador con el apoyo de la herramienta informática NVivo 12.0 (Trigueros, Rivera-García y Rivera-Trigueros, 2018) de acuerdo con criterios temáticos, semánticos y de repetición (Rodríguez, Lorenzo y Herrera, 2005).

Resultados y discusión

El profesorado rural entrevistado evidencia el despliegue de un conjunto de estrategias, prácticas y saberes pedagógicos trascendentes para el alumnado, comprometiéndose con la transmisión de valores prosociales. Asimismo, perciben la evaluación como un proceso dinámico, flexible y centrado en la adquisición de aprendizajes prácticos, coherentes con los intereses y potencialidades de sus estudiantes. Fomentan la colaboración, la creatividad y la valoración de la diversidad dentro y fuera del aula escolar. Con respecto al desarrollo de su identidad, destacamos el autodesarrollo, la pasión por enseñar, el compromiso con las generaciones jóvenes y la autoexigencia profesional como dimensiones características de una adultez expansiva generativa que enriquece su labor educativa en la ruralidad chilena.

Por otra parte, destacamos la categoría “saberes y criterios pedagógicos en torno a la administración escolar” en donde los participantes manifiestan una mirada crítica respecto a las políticas escolares imperantes y las lógicas epistemológicas subyacentes, muchas de las cuales coartan la autonomía del profesorado para enseñar además de anquilosar las potencialidades de aprendizaje manifestadas por el alumnado en el seno de sus comunidades de origen.

Conclusiones

El presente estudio aporta información relevante respecto al desarrollo potencialmente generativo manifestado por el profesorado rural, generando un análisis en torno a los procesos de evaluación formativa en 3 dimensiones: dinámicas relacionales (roles y calidad de la relación profesor – alumno), estrategias pedagógicas (dispositivos y/o herramientas empleadas) y contenidos (Objetivos de aprendizaje, estructuración de contenidos, etc.). Finalmente, los resultados aportarán a los procesos de evaluación de los aprendizajes, la formación pedagógica inicial, la mejora continua de los/as educadores/as que se desempeñan actualmente en escuelas rurales y el fortalecimiento de la práctica pedagógica, impactando positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se despliegan al interior de la escuela rural chilena.

Referencias

- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Fernández, B. (2010). Un Análisis Multidimensional del Síndrome de Burnout en Profesorado de Conservatorios y Enseñanza Secundaria. Tesis de Doctorado en Psicología. Universidad de Valencia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/78805>
- McAdams, D. & McLean, K. (2013). Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3) 233–238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McAdams, D. (2013). The Positive Psychology of Adult Generativity: Caring for the next generation and constructing a Redemptive Life. In J. D. Sinnott (Ed.), *Positive Psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). Springer.
- McAdams, D. (2001). The Psychology of Life Stories. *Review of General Psychology*, 5(2), 100–122.
- McAdams, D. & Logan, R. (2004). What is generativity? En E. De St. Aubin; D. McAdams, D. y T. Kim. *The Generative Society: Caring for Future Generations* (pp. 15-31). APA.
- McAdams, D. & De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 1003-1015. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Rodríguez, C.; Lorenzo, O. & Herrera, L. (2005). Teoría y Práctica del Análisis de Datos Cualitativos. Proceso General y Criterios de Calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(2), 133-154.
- Sandoval-Obando, E. (2021a). La profesionalidad docente rural chilena: implicaciones socioeducativas de un desarrollo generativo trascendente. *Praxis Pedagógica*, 21(29), 61-90. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.29.2021.61-90>
- Sandoval-Obando, E. (2021b). Implicancias Socioeducativas de la Generatividad en Educadores Rurales Chilenos. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 2(1), 327-336. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2115>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para Desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Trigueros, C., Rivera-García, E. & Rivera-Trigueros, I. (2018). Técnicas Conversacionales y Narrativas. Investigación Cualitativa con Software Nvivo. Universidad de Granada.
- Zacarés, J. & Serra, E. (2011). Exploring the territory of adult development: The key to generativity. *Cultura y Educación*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.1174/113564011794728533>

DIFERENCIAS EN EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL PROFESORADO POR GÉNERO Y ESPECIALIDAD

DIFFERENCES IN THE USE OF FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT IN TEACHERS BY GENDER AND SPECIALTY

Jaime Atarés Rodríguez (1)
Roberto Ferriz (2)
Ángel Abós (3)
Alberto Abarca Sos (4)

Trabajo financiado por la Fundación Universitaria Antonio Gargallo de Teruel (Universidad de Zaragoza)

(1) Estudiante de Máster de investigación, UNED; número de teléfono: 627930516; correo electrónico: jataresrodriguez@gmail.com

(2) Facultad de Magisterio, Universidad de Valencia, Grup d'investigació Activitat Física, Educació i Societat (AFES); número de teléfono: 961625640; correo electrónico: roberto.ferriz@uv.es

(3) Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Universidad de Zaragoza, Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF); número de teléfono: 974238421; correo electrónico: aabosc@unizar.es

(4) Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel, Universidad de Zaragoza, Grupo de investigación Educación Física y Promoción de la Actividad Física (EFYPAF); número de teléfono: 679688985; correo electrónico: aabarca@unizar.es.

Resumen

El objetivo fue examinar las diferencias en la utilización de la evaluación formativa y compartida en función del género y de la especialidad en la cual imparten docencia, educación física frente al resto de asignaturas. La muestra está compuesta de 103 docentes de 37.67 ± 9.57 años (65 mujeres y 38 hombres) en diferentes etapas educativas. Se utilizó un cuestionario que está en proceso de validación para medir, por un lado, la evaluación formativa, con tres subfactores: transmisión de la información, aprendizaje del docente y aprendizaje del alumnado y, por otro, el uso de evaluación compartida. Los principales resultados mostraron diferencias significativas con mayor puntuación en el género femenino en el aprendizaje del docente (evaluación formativa), y en la evaluación compartida. No aparecen diferencias significativas en función de la especialidad. Parece importante continuar explorando las variables que influyen en el uso de la evaluación formativa y compartida para implementar formaciones efectivas.

Palabras clave: *Evaluación formativa; evaluación compartida; educación física; género.*

Abstract

The main goal was to examine the differences in the use of formative and shared evaluation accordingly to gender and the specialty (physical education versus other subjects). The sample comprised 103 teachers, aged 37.67 ± 9.57 years old (65 women and 38 men) in different educational stages. The questionnaire is composed by two dimensions: formative evaluation, with three subfactors: transmission of the information, learning of the teacher and learning of the students. And, the use of shared evaluation. At this moment, the questionnaire is in the process of validation. The main results showed higher scores in teacher learning (formative evaluation), and in shared evaluation for women. We did not find significant differences by specialty. It seems important to continue exploring the influence of formative and shared assessment to implement effective training.

Keywords: *Formative assessment; shared assessment; physical education; gender*

DIFERENCIAS EN EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EL PROFESORADO POR GÉNERO Y ESPECIALIDAD

Introducción

Los sistemas de evaluación formativa y compartida (EFyC) han mostrado ser eficaces para mejorar la autonomía y motivación de los/as estudiantes, así como para aumentar la implicación y participación de los mismos en las clases de Educación Física (López-Pastor et al., 2007; López-Pastor et al., 2013). La Educación Física tiene un carácter procedimental y práctico, lo que requiere de instrumentos y metodologías de evaluación que valoren el desempeño motriz y actitudinal frente a otras asignaturas más teóricas (Herrero-González, et al., 2021). En relación al género, Rodríguez-García (2021) señala que las profesoras disponen de una mayor predisposición hacia la utilización de metodologías activas que los docentes del género masculino.

Por lo tanto, el presente trabajo pretende examinar las diferencias en la utilización de la EFyC en función del género del profesorado y de la especialidad en la cual imparten docencia (i.e., Educación Física frente al resto de asignaturas).

Método

Muestra

La muestra está compuesta de 103 docentes de 37.67 ± 9.57 años (65 mujeres y 38 hombres), los cuales imparten docencia en la Comunidad de Aragón y en la Comunidad Valenciana en diferentes etapas educativas: infantil (16 docentes), primaria (39 docentes) y secundaria (48 docentes). Asimismo, 84 de ellos trabajan en un centro público mientras que los otros 19 lo hacen en un centro concertado. La media de años de experiencia docente es de 10.75 ± 9.84 y de permanencia en el centro educativo actual de trabajo es de $5.41 \pm 7,35$ años.

Variables e instrumentos.

El cuestionario de EFyC se divide en dos dimensiones. El primer factor mide el uso de sistemas de evaluación formativa y está compuesto de 22 ítems, los cuales abordan tres subfactores: transmisión de la información (e.g., Informo a mis estudiantes acerca de cómo mejorar y corregir sus errores), aprendizaje del docente (e.g., Utilizo sistemas de evaluación que me ayudan a reflexionar sobre mi intervención docente) y aprendizaje del alumnado (e.g., Mis estudiantes participan en los sistemas de evaluación con el objetivo de que aprendan a través de sus errores). La segunda dimensión mide el uso de sistemas de evaluación compartida y está compuesto por 14 ítems (e.g., Concedo responsabilidad al alumnado respecto a su propia evaluación). Se ha utilizado una escala Likert entre 1 y 5 puntos. En estos momentos se está procediendo a la validación del cuestionario.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para analizar la distribución de la muestra, reportando una distribución normal de las variables estudiadas. Posteriormente, se realizaron dos ANOVA de un factor para analizar las diferencias de medias entre las variables estudiadas en función del género y de la especialidad del docente (i.e., educación física frente al resto de asignaturas). Se utilizó el programa SPSS versión 26. La significatividad se estableció en $p < .05$.

Resultados y discusión

En la Tabla 1 se pueden observar los descriptivos (media y desviación típica) y las diferencias de medias de las dimensiones de evaluación formativa y la evaluación compartida en función del género.

Tabla 1.

Diferencias en función del género del uso de la evaluación formativa y compartida

	Muestra <i>M (DT)</i>	Femenino <i>M (DT)</i>	Masculino <i>M (DT)</i>
Eva. Formativa: <i>transmisión de información</i>	4.00 (.59)	4.08 (.50)	3.87 (.70)
Eva. Formativa: <i>aprendizaje del docente</i>	3.81 (.69)	^a 3.94 (.71)**	3.60 (.62)
Eva. Formativa: <i>aprendizaje del alumnado</i>	3.90 (.62)	3.96 (.62)	3.81 (.62)
Evaluación compartida	3.35 (.82)	^b 3.48 (.80)*	3.13 (.80)

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. a: $\eta^2 = .056$; b: $\eta^2 = .044$.

Como se puede ver en la Tabla 1, se encuentran diferencias significativas con mayor puntuación en el género femenino en el aprendizaje del docente (evaluación formativa), y en la evaluación compartida. Estos resultados se han encontrado en otros estudios vinculados a las metodologías activas (Crisol-Moya y Caurcel, 2021), donde el profesorado de género femenino muestra una mayor creencia de que, la mejora en los procesos de enseñanza, son generados o debidos de la aplicación de metodologías activas como es el caso de la EFyC (Rodríguez-García, 2021).

En la Tabla 2 se puede observar los descriptivos (media y desviación típica) y las diferencias de medias de las dimensiones de evaluación formativa y la evaluación compartida en función del tipo del tipo de especialidad (i.e., educación física frente al resto de especialidades).

Tabla 2.

Diferencias en función del tipo de especialidad del uso de la evaluación formativa y compartida

	Todos las áreas <i>M (DT)</i>	Educación Física <i>M (DT)</i>	Resto áreas <i>M (DT)</i>
Formativa: transmisión de información	4.00 (.59)	4.06 (.59)	3.96 (.59)
Formativa: aprendizaje del docente	3.81 (.69)	3.70 (.72)	3.90 (.66)
Formativa: aprendizaje del alumnado	3.90 (.62)	3.95 (.62)	3.87 (.63)
Evaluación compartida	3.35 (.82)	3.35 (.77)	3.35 (.86)

Notas: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Como se puede apreciar en la Tabla 2, no existen diferencias significativas en el uso de la EFyC entre los docentes de educación física y el resto de especialidades. Diferentes estudios plantean que otras variables, como la etapa educativa (i.e., primaria versus secundaria), puede afectar significativamente al uso de metodologías activas, utilizándose en mayor medida en primaria (Rodríguez-García, 2021). No obstante, parecen necesarios más estudios que exploren en qué medida se utiliza la EFyC en las diferentes especialidades.

Conclusiones

En cuanto al género, las profesoras reportan mayores puntuaciones en la evaluación formativa, en la dimensión de aprendizaje del docente, y en la evaluación compartida, respecto a los profesores. En cuanto a la especialidad, no se encuentran diferencias significativas.

En este sentido, parece importante continuar explorando las variables que influyen en el uso de la EFyC para implementar formaciones efectivas en el profesorado.

Referencias

- Crisol-Moya, E., y Caurcel. M. J. (2021). Active Methodologies in Physical Education: Perception and Opinion of Students on the Pedagogical Model Used by Their Teachers. *International Journal of Enviromental Research and Public Health*, 18(1438). <https://doi.org/10.3390/ijerph18041438>
- Herrero-González, D., Manrique-Arribas, J. C. y López-Pastor, V. M. (2021). Incidencia de la formación inicial y permanente del profesorado en la aplicación de la evaluación formativa y compartida en educación física. *Retos*, 41, 533-543. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.86090>
- López Pastor, V. M., Barba Martín, J. J, Monjas Aguado, R., Manrique Arribas, J. C., Heras Bernardino, C., González Pascual, M., y Gómez García, J. M. (2007). Trece años de evaluación compartida en Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 7 (26), 69–86.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (2013). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León.
- Rodríguez-García, A. (2021). *Metodologías activas: utilización del profesorado, eficacia e influencia en el rendimiento académico del alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de León.

META-EVALUACIÓN DIDÁCTICA Y EVOLUCIÓN HACIA UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA

DIDACTIC META-ASSESSMENT AND EVOLUTION TOWARDS A FORMATIVE ASSESSMENT
MODEL FOR SECONDARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

Encarnación Ruiz Lara (1)

Nuria Ureña Ortín (2)

Pablo Alejandro Espinel Barceló (3)

Estudio apoyado por la Universidad Católica de Murcia (UCAM).

(1) Universidad Católica de Murcia (UCAM), España. Teléfono: +34 968278824. Correo electrónico: erlara@ucam.edu

(2) Universidad de Murcia, España. Teléfono: +34 868888470. Correo electrónico: nuriaur@um.es

(3) IES Siglo XXI, Zaragoza, España. Teléfono: +34 679235520. Correo electrónico: pabloespinelef@gmail.com

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia de un curso de formación permanente en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias sobre la metaevaluación didáctica del profesorado implicado. Para ello, se llevó a cabo un estudio con tres profesores de Educación Física de Secundaria, con un diseño descriptivo y cuasi-experimental comparativo test-pos test, sin grupo control, junto a un proceso de investigación-acción colaborativo. Este proceso se realizó tras el desarrollo de una unidad formativa inicial y otra transformada, en la cual se incluyen las propuestas de mejora surgidas durante la fase colaborativa que tiene lugar entre las dos unidades, en el curso de formación. Para el análisis del proceso de evaluación en ambas unidades formativas se utilizó una autoevaluación con un instrumento de metaevaluación didáctica y los criterios de calidad educativa, que ayudaron al profesorado a mejorar la formatividad del sistema de evaluación.

Palabras clave: *Evaluación formativa; metaevaluación; educación física; investigación- acción*

Abstract

The aim of this study was to analyse the influence of an in-service training course on formative and shared assessment and competence-based work on the didactic meta- assessment of the teachers involved. To this end, a study was carried out with three secondary physical education teachers, with a descriptive and quasi-experimental comparative test-pos-test design, without a control group, together with a collaborative action-research process. This process was carried out after the development of an initial training unit and a transformed unit, which included the proposals for improvement that arose during the collaborative phase that took place between the two units, in the training course. For the analysis of the evaluation process in both training units, a self-assessment was used with a didactic meta-assessment instrument and the educational quality criteria, which helped the teaching staff to improve the formativity of the assessment system.

Keywords: *Formative assessment; meta-assessment; physical education; action research.*

METAEVALUACIÓN DIDÁCTICA Y EVOLUCIÓN HACIA UN MODELO DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN SECUNDARIA

Introducción

La evaluación formativa busca la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciando la participación en la misma tanto del profesorado como del alumnado, y estableciendo un diálogo entre ellos que permita considerar sus intereses, individualidades, opiniones y propuestas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017); por lo que desde una visión pedagógica transformadora, es un agente de cambio en las aulas (Hortigüela, Pérez-Pueyo y González-Calvo, 2019). El objetivo de este estudio ha sido analizar la influencia de un curso de formación permanente para profesores de Educación Física (EF) en Secundaria en torno a la evaluación formativa y compartida y el trabajo por competencias sobre la metaevaluación didáctica (MD) del profesorado implicado.

Método

Este estudio parte de un diseño descriptivo y cuasi-experimental comparativo test-pos test, sin grupo control, junto a un proceso de investigación-acción colaborativo. Los participantes fueron tres profesores de Secundaria (P1, P2 y P3) de EF (2 hombres y 1 mujer) con una edad media (M=32,3), estando dos profesores en activo (el P1 en un centro público y el P2 en uno concertado) y uno no (P3); que realizaron voluntariamente el curso de formación sobre Evaluación Formativa y Compartida y Competencias Clave en Secundaria; ofertado en la Universidad Católica San Antonio de Murcia (UCAM).

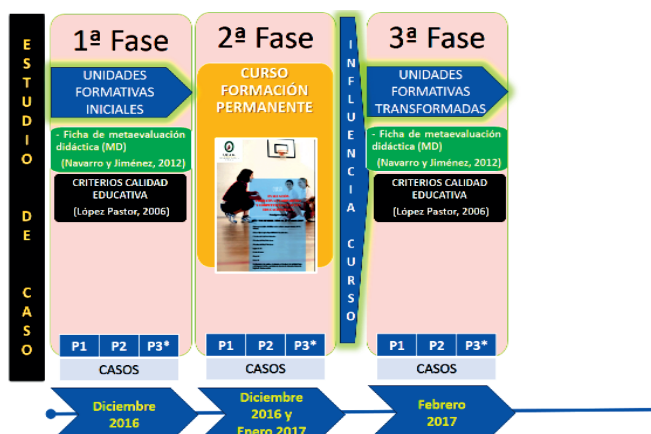
Para la metaevaluación didáctica se utilizó una autoevaluación con la Ficha de MD de Navarro y Jiménez (2012), que reúne los cinco rasgos de la evaluación formativa; junto con los siete criterios de calidad educativa de López-Pastor (2006), en la cual cada docente podía identificar qué aspectos cumplía o no su unidad formativa (UF) para modificar e implementar los elementos necesarios para optimizar la "formatividad" del sistema de evaluación.

El procedimiento consta de tres fases, como se muestra en la Figura 1:

- 1ª. Se aplicó una UF inicial, incluida dentro de la programación docente de cada profesor para el curso académico 2016/2017, sin instrucción previa. Una vez finalizada, se aplicaron los instrumentos para la metaevaluación (pre).
- 2ª. Se llevó a cabo el curso de formación, con un proceso colaborativo de investigación-acción para detectar las bondades y carencias en los modelos de evaluación, de cara a tratar de avanzar hacia una evaluación más formativa.
- 3ª. Tras la finalización del curso, se rediseñaron las UF iniciales y se volvió a aplicar la metaevaluación (post).

Figura 1.

Fases de la investigación



Resultados y discusión

A continuación, se presentan los resultados del autodiagnóstico realizado por medio de la ficha de MD del primer profesor, a modo de ejemplo, acerca de los modelos de evaluación de las UF inicial y transformada (Tablas 1 y 2).

Plantilla_Investigaciones_XIVcongresoEFC_ureña_ruiz_espinel.pdf - Adobe Acrobat Pro

Archivo Edición Ver Ventana Ayuda

Crear 6 / 9 100% Herramientas Comentario Compartir

Tabla 1.
Ficha de metaevaluación didáctica UF inicial participante 1

INSTRUMENTOS	UF nº 1 (Título: Condición física y salud) – Pre							CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN	C	M	AS
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin	(x-bajo, xxx-medio, xxx-alto)			
-Cuaderno del alumno	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	XXX	✓	✓	✓
-Lista control de la conducta actitudinal	✓			✓	✓	✓	✓	X			✓
-Observación de la conducta motriz	✓			✓	✓	✓	✓	XX			✓
-Ficha de autoevaluación de la UD (profesor)		✓		✓			✓	X	✓	✓	✓
-Ficha de UD		✓		✓	✓			X	✓		✓
-Diario de sesión (profesor)		✓		✓		✓	✓	X			✓
-Evaluación práctica docente (alumnado)	✓	✓	✓				✓	X			✓
-Plano de clase	✓			✓	✓	✓	✓	X			✓

CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA						
ADECUACIÓN	RELEVANCIA	VIABILIDAD	VERACIDAD	FORMATIVA	INTEGRADA	ÉTICA
3	3	3	3	3	3	3

Nota: APR= Aprendizaje; ENS= Enseñanza; A= Alumnado; P= Profesorado; Ini= Inicial; Pro= Proceso; Fin= Final; C= Ámbito cognitivo; M= Ámbito motor; AS= Ámbito afectivo-social; 1= nada; 2= poco; 3= bastante; 4=mucho

Escribe aquí para buscar

24°C 15:03 06/05/2022

Plantilla_Investigaciones_XIVcongresoEFC_ureña_ruiz_espinel_con_tablas.pdf - Adobe Acrobat Pro

Archivo Edición Ver Ventana Ayuda

Crear 7 / 9 100% Herramientas Comentario Compartir

Tabla 2.
Ficha de metaevaluación didáctica UF transformada participante 1

INSTRUMENTOS	UF nº 1 (Título: Condición física y salud) – Post							CRITERIOS DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN			
	EVALUACIÓN		IMPLICACIÓN		MOMENTOS DE EVALUACIÓN			FLUJO DE COMUNICACIÓN	C	M	AS
	Apr	Ens	A	P	Ini	Pro	Fin	(x-bajo, xxx-medio, xxx-alto)			
-Cuaderno del alumno	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	XXX	✓	✓	✓
-Lista control de la conducta actitudinal	✓			✓	✓	✓	✓	X			✓
-Observación de la conducta motriz	✓			✓	✓	✓	✓	XX			✓
-Ficha de coevaluación	✓	✓	✓				✓	XX	✓	✓	✓
-Ficha de autoevaluación de la UD (profesor)		✓		✓			✓	X	✓	✓	✓
-Ficha de UD		✓		✓	✓			X	✓		✓
-Diario de sesión (profesor)		✓		✓		✓	✓	X			✓

CRITERIOS DE CALIDAD EDUCATIVA						
ADECUACIÓN	RELEVANCIA	VIABILIDAD	VERACIDAD	FORMATIVA	INTEGRADA	ÉTICA
3	3	3	3	4	3	4

Nota: Ídem tabla 1

En la Tabla 3, se recoge de manera sistematizada el perfil del modelo de evaluación que empleó cada profesor en el pre test y pos test, respecto a los rasgos de la evaluación formativa

Escribe aquí para buscar

25°C 15:08 06/05/2022

En la Tabla 3, se recoge de manera sistematizada el perfil del modelo de evaluación que empleó cada profesor en el pre test y pos test, respecto a los rasgos de la evaluación formativa (ficha de MD) y los criterios de calidad educativa (López Pastor, 2006).

Plantilla_Investigaciones_XIVcongresoEFIC_ureña_ruiz_espinel_con_tablas.pdf - Adobe Acrobat Pro

Archivo Edición Ver Ventana Ayuda

Crear [iconos]

8 / 9 100% Herramientas Comentario Compartir

Tabla 3.
Resultados comparativos de los modelos de evaluación empleados por los profesores, obtenidos a través de la aplicación de la Ficha de MD y los criterios de calidad educativa

Indicadores de la metaevaluación didáctica	P 1		P 2		P 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Integración de la evaluación del aprendizaje y de la enseñanza	X	X	X	X	X	X
Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación del aprendizaje	X	X		X		
Implicación activa del alumnado en los procesos de evaluación de la enseñanza	X	X				
Evaluación inicial	X	X	X	X		X
Evaluación durante el proceso	X	X		X		X
Evaluación sumativa	X	X	X	X	X	X
Flujo de comunicación	X	X	X	X		X
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito cognitivo	X	X	X	X		
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito motriz	X	X	X	X	X	X
Criterios de evaluación del aprendizaje: ámbito afectivo-social	X	X		X		X

Criterios de calidad educativa	P 1		P 2		P 3	
	Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post
Adecuación	3	3	3	3	1	3
Relevancia	3	3	3	3	1	3
Viabilidad	3	3	4	3	4	4
Veracidad	3	3	3	4	1	2
Formativa	3	4	3	3	1	3
Integrada	3	3	3	3	1	3
Ética	3	4	4	4	4	4

Respecto al primer profesor, se observó una mayor formatividad de la UF transformada, atendiendo todos los aspectos de la MD de Navarro y Jiménez (2012). Se refuerza la participación del alumnado en el proceso de evaluación mediante la implementación de un instrumento de coevaluación, que la versión inicial no disponía.

Respecto al primer profesor, se observó una mayor formatividad de la UF transformada, atendiendo todos los aspectos de la MD de Navarro y Jiménez (2012). Se refuerza la participación del alumnado en el proceso de evaluación mediante la implementación de un instrumento de coevaluación, que la versión inicial no disponía.

La UF inicial ya cumplía con los criterios de calidad educativa, si bien hay cierta evolución en cuanto al carácter formativo y ético en la UF transformada.

El sistema de evaluación del docente se caracterizaba por el flujo bidireccional establecido durante toda la UF y por los numerosos instrumentos que valoraban diferentes elementos didácticos y con función única dentro del sistema. A su vez, se observaba el uso de varios instrumentos presentes en todo el proceso, lo que determinaba una continuidad por parte del alumnado, que ayudaba a la familiarización del mismo y a establecer una rutina evaluativa homogénea; elementos analizados y contemplados por López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017) por ser de carácter altamente formativo.

El segundo participante muestra una transformación notable de la UF tras el curso. El cuaderno del profesor y varias fichas del alumno fueron instrumentos clave para el incremento de la formatividad de su sistema de evaluación, al ceder responsabilidad al alumnado en el proceso, promoviendo el diálogo entre profesor y alumno. Otro factor relevante fue el refuerzo de la evaluación inicial y de las capacidades afectivo-sociales y cognitivas del alumnado en la UF transformada.

En cuanto a los criterios de calidad educativa, sí presenta progresión cualitativa tras el curso realizado: al adecuarse a las características individuales del alumnado implicado, al mejorar la relevancia exponiendo claramente lo que pretende evaluar cada instrumento, al mejorar la cantidad

y calidad de aspectos que los instrumentos pueden evaluar siendo formativos tanto para el alumnado como para el docente, al mejorar la integración del alumnado directamente en el proceso de evaluación; sin verse afectadas la viabilidad y el carácter ético.

La metaevaluación inicial realizada por el tercer profesor se vincula con una evaluación tradicional. La creación de un diario del profesor, diario de sesión y cuaderno del alumnado permitió evolucionar al sistema de evaluación: incluyendo los diferentes momentos (inicial, procesual y final), al alumnado y abordando la evaluación de las diversas dimensiones del aprendizaje del alumno; favoreciendo el dialogo bidireccional entre el alumno y el profesor.

Inicialmente, no cumplía con los criterios de calidad educativa de adecuación, relevancia, carácter formativo e integración; gracias a las modificaciones realizadas en la UF, se vinculaba con un sistema de evaluación formativa, al saber en qué elementos incidir para que ganara en calidad (Navarro y Jiménez, 2012). No obstante, su viabilidad y ética no se vieron afectadas.

Conclusiones

El sistema de MD de las UF ayudó al profesorado de EF participante en el curso a programar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación en términos de evaluación formativa, como paso previo a su puesta en práctica en el contexto educativo real.

Referencias

- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y 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. (Coord.) (2006). La evaluación en Educación física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31-41.
- López-Pastor, V. M., y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- Navarro A. V., y 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.

APORTACIONES DE CARÁCTER EDUCATIVO A LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN, DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

EDUCATIONAL CONTRIBUTIONS TO THE PROCESS OF IDENTIFICATION, DETECTION, DIAGNOSIS AND INTERVENTION OF HIGH CAPABILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF THE THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES

Antonio Ignacio Camino de Salinas (1)

José Cantó Doménech (2)

(1) Maestro, Educador Social y Doctorando. Generalitat Valenciana y Facultat de Magisteri, Universidad de Valencia, España. Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Correo electrónico: ai.camino@edu.gva.es

(2) Doctor, Profesor, Director. Facultat de Magisteri, Universidad de Valencia, España. Dpto. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Correo electrónico: jose.canto@uv.es

Resumen

Esta comunicación tiene como objetivo incidir en la perspectiva teórica de Muntaner (2016), desde la cual los educadores debemos atender las necesidades del estudiantado desde todas sus capacidades en los procesos de identificación, detección, diagnóstico e intervención. Se puede pensar en un modelo educativo donde todos estos procesos se plantean desde el prisma de la teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) y desde una visión de educación, holística, sistémica e inclusiva. Con los resultados de esta comunicación queremos evidenciar, una vez más, que el entorno en que se encuentra inmerso el estudiantado así como sus propias características, han de ser contempladas a lo largo de todo el proceso educativo. De este modo, nuestra propuesta refleja la necesidad de trabajar de forma coordinada con, en y desde todos los sistemas con los que se vincula el estudiante de Altas Capacidades (a partir de ahora, AACC).

Palabras claves: *Detección; intervención; Altas Capacidades, Inteligencias Múltiples, educación.*

Abstract

This communication aims to influence the theoretical perspective of Muntaner (2016), from which educators must meet the needs of students from all their capacities in the processes of identification, detection, diagnosis and intervention. We think of an educational model where all these processes are considered from the point of view of the Multiple Intelligences theory (Gardner, 1983) and from an educational, holistic, systemic and inclusive vision. With the results of this communication, we want to point out, once again, that the environment, in which the student is immersed as well as his own characteristics, must be contemplated throughout the entire educational process. Thus, our proposal reflects the need to work in a coordinated manner with, in and from all the systems with which the High Capacity student is linked (from now on, AACC).

Keywords: *Detection; intervention; High Capacities, Multiple Intelligences, education.*

APORTACIONES DE CARÁCTER EDUCATIVO A LOS PROCESOS DE IDENTIFICACIÓN, DETECCIÓN, DIAGNÓSTICO E INTERVENCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA TEORÍA DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Introducción

En esta comunicación se parte del concepto de educación inclusiva, Lindquist (1994, citado en López, 2000) donde se plantea que la educación debe ser una educación para todas las personas; sin olvidar la idea de Romera (2016), que da mayor relevancia a la educación emocional y que se puede desarrollar a través de las llamadas tres C: "Capacidades, Competencias y Corazón".

Asimismo, fruto de nuestra experiencia docente diaria, partimos de la existencia de estudiantes de Altas Capacidades (AACC), que no llegan a ser diagnosticados por los actuales sistemas de valoración, pero que sufren diferentes problemas derivados de las AACC (Camino, 2013). Gardner (1993, p. 9) "*de modo más general se requiere destreza en un conjunto de inteligencias y toda inteligencia se puede aplicar en un amplio abanico de ámbitos culturales*". En este sentido, nos planteamos que debemos educar permitiendo que los estudiantes demuestren todas sus capacidades, dentro de sus diferentes maneras de ser, de su individualización y su contexto.

Con esta visión, consideramos imprescindible añadir otros factores para la identificación e intervención en AACC, (ver figura 1) que nos permita atender al estudiante como sujeto único e irreplicable que se desarrolla y educa en un contexto referencial concreto. Hay autores que citan la importancia de la familia y los problemas que pueden existir cuando se sienten amenazados por los estereotipos de las Altas capacidades, los cuales pueden afectar al pleno desarrollo del alumno con AACC. (Martínez, Castiglione, 1995).

Por su parte, Tourón (2002) defiende que existe una importante carga genética, pero no se desarrolla sin un impacto favorable del ambiente (social, familiar, escolar, etc.). Por ello debemos, tener como objetivo primordial, el buscar una manera de evaluar la dotación intelectual, teniendo presente la realidad de cada alumna/o, su entorno, características familiares, etc...

Método

Este estudio se plantea desde una metodología de investigación basada en el estudio de opinión y se pretende contribuir a la solución del problema. El enfoque metodológico que se sigue en este estudio es cualitativo - exploratorio-descriptivo.

Resultados y discusión

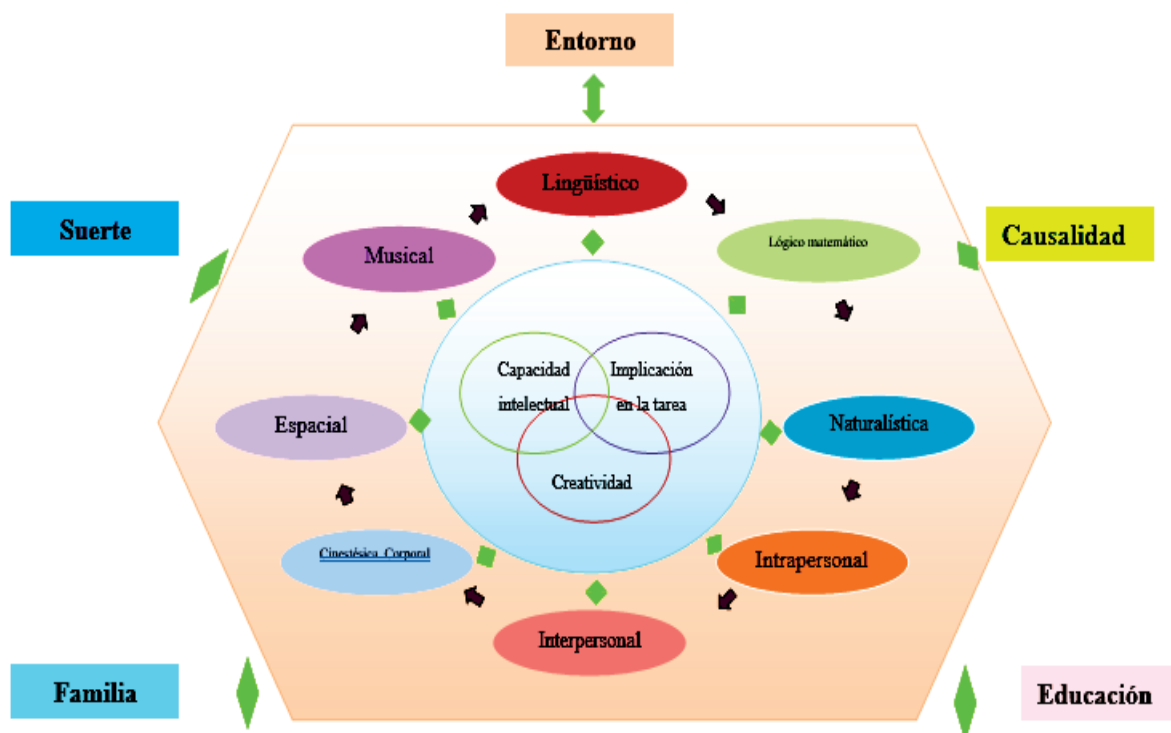
A continuación exponemos, de forma esquemática, los factores claves que deberían formar parte del proceso de identificación e intervención en las AACC.

Por ello, queremos presentar nuestro Enfoque Fusionista nombrado en su tesis en Camino (2020) en el que se basa en la unificación de diferentes teorías, en la cual se intenta explicar los diferentes factores que influyen en el desarrollo de las AACC.

En este Enfoque Fusionista de identificación e intervención de las Altas Capacidades (Camino, 2020), se expone los factores claves que deberían formar parte de todo proceso de identificación e intervención de las AACC.

Figura 1.

Factores para la detección/identificación e intervención de los estudiantes de Altas Capacidades.



Partimos de la necesidad de atender a la fusión de diferentes teorías como son la de Renzulli (1978), Gardner (1983), Mönks (1990) y Tannenbaum (1997). En el centro de la figura, el círculo representa la *Teoría de los tres anillos* (Renzulli, 1978), en la cual se señala la importancia de estos tres factores y su interrelación, los cuales dan lugar a la superdotación. Junto a este referente teórico, tomamos en consideración el resto de aportaciones y elaboramos una figura poliédrica y multifactorial en que las relaciones múltiples de bidireccionalidad se construyen y aglutinan todos los elementos que influyen en el desarrollo de las AACC.

En este sentido, hemos de atender a las diferentes inteligencias de la *Teoría de Inteligencias Múltiples* de Gardner (1983) para poder llegar a una capacidad que nos permita aprender, crear y solucionar en diferentes ámbitos de la vida.

Junto a esto, se hace imprescindible en este proceso atender a los factores ya citados por Mönks (1992), el cual da una visión social y cultural del *Modelo Triádico de la Sobredotación* e introduce tres factores más: familia, escuela y compañeros/as. Otros factores que creemos fundamentales en todo proceso de identificación, son los citados por Tannenbaum (1997), a partir de su *Modelo psicosocial de "Filigrana"*. En dicho modelo aparece el factor suerte.

Desde este enfoque se plantea la necesidad de detectar e intervenir desde todas las inteligencias puesto que todas sus capacidades están relacionadas entre sí, las cuales son parte del estudiante por lo que no deben ser valoradas por separado y permita a los estudiantes de altas capacidades desarrollar al máximo todas sus capacidades.

Conclusiones

El trabajo que aquí presentamos, de forma sintética, ha tratado de evidenciar la necesidad de tomar en consideración la alta complejidad de la realidad educativa vivida por las personas con AACC.

En este sentido, los planteamientos esgrimidos evidencian la necesidad de co-implicar las diversas agencias educativas así como el compromiso a adquirir desde los diferentes ámbitos de la educación. La escuela es, con toda probabilidad, la agencia educadora en que de forma privilegiada se han venido abordando las AACC. No obstante, entendemos que no solo la escuela sino también la familia y la comunidad en que se desarrolla el sujeto desempeñan una labor crucial en los diversos procesos vinculados a las AACC.

De este modo, resulta indispensable poner en marcha diversos mecanismos de cooperación entre las distintas agencias y ámbitos educativos con el fin de favorecer la optimización del desarrollo personal y social de las personas.

Por ello se evidencia la urgencia de buscar procesos individualizados que permitan dar respuesta a las necesidades de cada persona, aceptando su diversidad como elemento enriquecedor y multiplicador de posibilidades.

Referencias

- Camino, A. (2013). Trabajo Final de Máster. Problemas socieducativos en sujetos con altas capacidades. UNED. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/240666085/tfm-altas-capacidades-toni-camino-2014#scribd>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Harper Collins Publisher Inc.
- Gardner, H. (1993). Inteligencias múltiples. *La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós Ed.
- Lindquist, B. (1994). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magisterio: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- López, M. (2000). *El derecho de una educación inclusiva de las personas con discapacidad*. Valencia: Universitat de València
- Mönks, F. (1992). *Modelo Triádico de la Sobredotación*. Nijmegen. University of Nijmegen.
- Muntaner, J.J., Ramón, M. R. R., & Mayol, B. D. I. I. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1).
- Renzulli J. (1978). *Teoría de los Tres Anillos*. Yale: University press.
- Romera, M. (2016). *Competencias de los docentes en el siglo XXI*. Congreso Edusiona't. Valencia.
- Tannenbaum, A. J., En, N., & Tannenbaum, D. (1997). *The meaning and making of giftedness*.

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: PATRONES DE EVALUACIÓN SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

EDUCATIONAL ASSESSMENT IN SPAIN: ASSESSMENT PATTERNS ACCORDING TO EDUCATIONAL LEVEL

Fernando Gómez-Gonzalvo ⁽¹⁾
Beatriz Lores-Gómez ⁽²⁾
Alberto Martí-Navarro ⁽³⁾

(1) Universidad CEU – Cardenal Herrera, España. Departamento de Ciencias de la Educación Correo electrónico: fernando.gomez4@uchceu.es

(2) Universitat Rovira i Virgili, España. Departament de Pedagogia, Grup de Recerca ARGET. Correo electrónico: beatriz.lores@urv.cat

(3) Universidad CEU – Cardenal Herrera, España. Departamento de Ciencias de la Educación Correo electrónico: alberto.marti1@uchceu.es

Resumen

La evaluación es un elemento curricular fundamental ya que permite valorar los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula y, además, sirve al alumnado para comprender y guiar las tareas que debe realizar. En este trabajo presentamos un análisis inferencial sobre los patrones de evaluación del profesorado en España en Educación Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos y Universidad. La muestra estuvo compuesta por docentes españoles y es representativa (N=1350). Se empleó un cuestionario *ad hoc* para analizar las formas de evaluación, la intencionalidad y la participación de los estudiantes en este proceso. Los resultados indican que el profesorado de Primaria y Secundaria tiene un patrón similar a evaluar, centrado en la formación del alumnado mientras que el profesorado Universitario muestra un patrón opuesto y focalizado en la capacitación académica y técnica. No se halla un modelo claro en la evaluación entre docentes de Ciclos Formativos.

Palabras clave: *Evaluación Educativa; Educación Primaria; Educación Secundaria; Ciclos Formativos; Universidad.*

Abstract

In this paper we present an inferential analysis on the evaluation patterns of teachers in Spain in Primary, Secondary, Vocational Training and University Education. Assessment is a fundamental curricular element since it allows to evaluate the learning processes carried out in the classroom and in addition, it helps students to understand and guide the tasks to be performed. A representative sample of teachers in Spain (N=1350) was designed and an *ad hoc* questionnaire was used to analyse the forms of evaluation, intentionality, and student participation in this process. The results indicate that Primary and Secondary teachers have a similar pattern when evaluating, focused on student training, while University teachers show an opposite pattern, focused on academic and technical training. There is no clear pattern in the evaluation of teachers of Vocational Training.

Keywords: *Educational evaluation; Primary education; Secondary Education; Vocational Training; University.*

LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA: PATRONES DE EVALUACIÓN SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

Introducción

La evaluación educativa entendida como un elemento curricular, persigue que el alumnado encamine su proceso de enseñanza-aprendizaje y los trabajos y actividades que se puedan derivar de las acciones educativas tanto fuera como dentro del aula (Jiménez Moreno, 2019). Como refiere Sonllewa et al. (2019), es un proceso que generalmente se asocia a la calificación de una tarea determinada, pero va más allá. Esta se relaciona con el uso de información tanto cualitativo como cuantitativo, permitiendo una valoración de todos los procesos educativos (Morales López et al., 2020).

Siguiendo a López Pastor (2011), se distingue entre los momentos, la intencionalidad y la participación del alumnado. Si se habla de momentos de evaluación se clasifican en inicial, continua y final, junto con sus posibles interacciones (mixtas). Con respecto a la intencionalidad de la evaluación, se distingue entre diagnóstica, formativa y sumativa con la posibilidad, además de que cada prueba y momento tenga intencionalidades distintas.

El objetivo es estudiar los momentos e intencionalidad de evaluación que tiene el profesorado en España y la participación del alumnado en los procesos de evaluación según el nivel educativo.

Método

Diseño y Muestra

Es un estudio *ex post facto* sobre la evaluación educativa en España. Se obtuvo una muestra representativa del profesorado (N=1350) a partir de los datos del Ministerio de Educación.

Procedimiento e instrumento

Se realizó un cuestionario *ad hoc* y se validó mediante juicio de expertos. El estudio se aprobó por el comité de ética de la UCH-CEU (CEI20/084). Se realizó mediante *Google Forms* y se envió por correo electrónico mediante un muestreo por bola de nieve. Los datos se recogieron desde el 12/2020 hasta 02/2021.

Análisis

Se realizó un análisis inferencial, mediante pruebas de Chi-Cuadrado, para las variables de interés (momento, intencionalidad y participación del alumnado) según el nivel educativo en el que el profesorado imparte docencia.

Resultados

Momento de evaluación

Existen diferencias significativas para el nivel educativo según el momento de evaluación que se realiza ($X^2_6 = 133,462$; $p < 0,001$; $V = 0,233$) de forma que en niveles no universitarios se utiliza más la evaluación continua que la evaluación final o la evaluación mixta. No se hallaron en Secundaria-Bachillerato diferencias significativas para la evaluación final. En comparación, el profesorado universitario suele emplear formas de evaluación mixta y finales, mientras que la evaluación continua es menos usada (Tabla 1). Sólo se encontraron diferencias significativas en el momento de evaluación entre el profesorado de Ciclos Formativos para la evaluación final.

Tabla 1.

Momentos de evaluación según nivel educativo

	Continua	Final	Mixta
Educación Primaria	52,5%*	0,4%**	47,2%**
Educación Secundaria y Bachillerato	46,7%*	2,9%	50,4%**
Ciclos Formativos	44,9%	0,7%**	54,3%
Educación Superior	17,7%**	9%*	73,3%*

Residuos tipificados corregidos igual o superior a $\pm 1,96$, *(positivos); **(negativos)

Intencionalidad de la evaluación

Se han encontrado diferencias significativas según el nivel educativo ($X^2_{12} = 92,578$; $p < 0,001$; $V = 0,158$). En Primaria la intencionalidad que el profesorado tiene con la evaluación es realizar una valoración diagnóstica del alumnado y generar una evaluación formativa para favorecer el aprendizaje. En cambio, no suelen optar por la intencionalidad sumativa.

En Secundaria-Bachillerato, el profesorado no suele realizar evaluaciones con intencionalidad diagnóstica. En el resto de las formas de evaluación, según la intencionalidad de la prueba, no se han encontrado diferencias significativas.

En cambio, el profesorado de Ciclos Formativos suele realizar evaluaciones formativas mientras que en el resto de las intencionalidades no se han encontrado diferencias significativas.

Por último, el profesorado universitario muestra unos patrones concretos a la hora de seleccionar la intención de las pruebas de evaluación. En concreto, el profesorado universitario suele realizar evaluaciones sumativas, pero no emplea las formativas ni mixtas (Tabla 2).

Tabla 2.

Intencionalidad de evaluación según nivel educativo de la docencia del profesorado

	Diagnóstica	Formativa	Sumativa	Mixta	Otras
Educación Primaria	13,5%*	30,5%*	33,3%**	19,1%	3,5%
Educación Secundaria y Bachillerato	5,3%**	20,6%	50,8%	19,9%	3,4%
Ciclos Formativos	5,8%	29,7%*	46,4%	15,9%	2,2%
Educación Superior	10,5%	10,7%**	63,6%*	13,7%**	1,5%

Residuos tipificados corregidos igual o superior a $\pm 1,96$, *(positivos); **(negativos)

Participación del alumnado

Por último, existen diferencias significativas según el nivel educativo para la participación del alumnado ($X^2_3 = 115,186$; $p < 0,001$; $V = 0,306$). El profesorado de Primaria y Secundaria-Bachillerato suele ceder parte de la responsabilidad de la evaluación en el alumnado. En comparación, el profesorado universitario no suele ceder parte de esta responsabilidad y es el propio docente quien evalúa. Para Ciclos Formativos no se han encontrado diferencias significativas en la participación en la evaluación (Tabla 3).

Tabla 3.

Participación del alumnado en la evaluación según nivel educativo

	Sí participa	No participa
Educación Primaria	61,7%*	38,3%**
Educación Secundaria y Bachillerato	46,2%*	53,8%**
Ciclos Formativos	35,5%	64,5%
Educación Superior	22,2%**	77,8%*

Residuos tipificados corregidos igual o superior a $\pm 1,96$, *(positivos); **(negativos)

Discusión y conclusiones

En la evaluación existen dos perfiles claramente diferenciados. En los niveles no universitarios el profesorado emplea la evaluación continua con una intencionalidad diagnóstica y formativa en la cual el alumnado suele participar en la evaluación. Estos resultados responden a la intencionalidad educativa en estas etapas que como señalan Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2008) se centran en la construcción de ciudadanos autónomos, libres y críticos. Siguiendo a Otero-Saborido y Vázquez-Ramos (2019), desarrollar un currículum abierto y flexible, en el cual se formulan los criterios de evaluación de forma conjunta por parte de los docentes y el alumnado, revierte en la creación de ese perfil de alumnado. A excepción de los Ciclos Formativos donde no se halla un patrón claro en cuanto a la forma, la intención y la participación del alumnado en la evaluación; aspecto que responde a las características de estos estudios y la diversidad de familias profesionales existentes (Nieto-Ortiz & Cacheiro, 2021).

Contrariamente, en la Educación Superior la evaluación suele ser final o mixta con una intencionalidad sumativa y sin contar con la participación de los estudiantes; mucho más enfocado a la capacitación técnica y académica de la titulación. Así, Cañadas *et al.* (2018) indican que los instrumentos de evaluación como puente entre los objetivos didácticos, la intencionalidad del profesorado y el proceso de evaluación del alumnado universitario se caracterizan tradicionalmente en exámenes y trabajos escritos, donde predomina la valoración de los conocimientos teóricos y memorísticos.

Referencias

- Cañadas, L., Santos-Pastor, M.L. & Castejón, F.J. (2018). Evaluación en la formación inicial: ¿avance o retroceso? *Bordón*, 70(4), 9-22. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.64434>.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, A.I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro De Educación*, 17(27), 185-202. <https://doi.org/10.14516/fde.636>
- López Pastor, V.M. (2011). *La Evaluación en Educación Física: Revisión de los Modelos Tradicionales y Planteamiento de una Alternativa: La Evaluación Formativa y Compartida* Miño y Dávila.
- Morales López, S., Hershberger del Arenal, R., & Acosta Arreguín, E. (2020). Evaluación por competencias: ¿cómo se hace? *Revista De La Facultad De Medicina*, 63(3), 46-56. <https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2020.63.3.08>
- Nieto-Ortiz, J., & Cacheiro, M. L. (2021). La evaluación de las competencias en la formación profesional desde un enfoque basado en los resultados de aprendizaje. *Revista Internacional De Organizaciones*, 27, 173-196. <https://doi.org/10.17345/rio27.173-196>
- Otero-Saborido, F. M., & Vázquez-Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 12(1), 47-58. <https://doi.org/10.15366/10.15366/rie2019.12.1.003>
- Sonllewa, M., Martínez Scott, S., & López Pastor, V. M. (2019). Evaluación Formativa y Compartida en Educación. *Revista iberoamericana de evaluación educativa*, 12(1), 5-9.

EFFECTOS DEL EMPLEO O NO DE PUNTOS EN KAHOOT

EFFECTS OF USING OR NOT USING POINTS IN KAHOOT

Juan Fraile (1)
Patricia Ruiz Bravo (2)
Amalia Faná del Valle Villar (3)
María José Ibáñez Ayuso (4)

Apoyo/financiación del trabajo: Universidad Francisco de Vitoria en la Convocatoria de Investigación en Innovación Educativa 2022 en el proyecto "Educación física escolar al servicio de la persona: hacia un enfoque pedagógico y formativo" (UFV2022-64).

(1) Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Teléfono +34 917091400. Correo electrónico: juan.fraile@ufv.es

(2) Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Teléfono +34 917091400. Correo electrónico: p.ruiz.prof@ufv.es

(3) Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Teléfono +34 917091400. Correo electrónico: a.fana@ufv.es

(4) Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. Teléfono +34 917091400. Correo electrónico: mj.ibanez@ufv.es

Resumen

Este estudio exploró los efectos de emplear la herramienta Kahoot con sistema de puntuación competitivo, o no, en una actividad para repasar conceptos en la sesión previa al examen de la asignatura. En esta investigación, de diseño cuasi-experimental, participaron 65 estudiantes universitarios divididos en dos grupos. Los resultados mostraron una mayor implicación emocional y mayor diversión con la competición al participar con puntos. Sin embargo, no hubo diferente percepción sobre el aprendizaje adquirido, posiblemente por la buena predisposición hacia la actividad al realizarse pocos días antes del examen final de la asignatura. Estos resultados están en línea con estudios anteriores: la investigación en su conjunto apunta a que el empleo de un concurso con puntos tiene beneficios superiores en comparación a no emplear puntos.

Palabras clave: *Evaluación formativa; TIC; gamificación; implicación*

Abstract

This study explored the effects of using Kahoot with or without a competitive scoring system in an activity to review concepts in the session prior to the course exam. In this research, with a quasi-experimental design, 65 university students divided into two groups participated. The results showed higher emotional involvement and more fun with the competition when participating with points. However, there was no different perception of the learning gained, possibly due to the good predisposition towards the activity, since it was carried out a few days before the final exam of the course. These results are in line with previous studies: research suggests that the use of a quiz with points has superior benefits compared to not using points.

Keywords: *Formative assessment; ICT; gamification; engagement*

EFFECTOS DEL EMPLEO O NO DE PUNTOS EN KAHOOT

Introducción

Según el meta-análisis de Sotola y Crede (2021), los estudiantes que realizan pruebas asociadas a un pequeño porcentaje en la calificación al menos una vez a la semana tienden a rendir mejor en los exámenes parciales y finales en comparación con los estudiantes que no las realizan. Una de las herramientas más conocidas y que se puede emplear para estas pruebas es Kahoot.

Los juegos pueden mejorar el rendimiento académico, la motivación y la dinámica del aula (Sharples, 2000). Considerando estas directrices y modelos de motivación y gamificación, surgió Kahoot. Es una herramienta digital que proporciona a los estudiantes una completa experiencia de juego y persigue aumentar la implicación, la motivación, el disfrute y la concentración para mejorar el rendimiento académico y la dinámica del aula (Wang & Tahir, 2020). Principalmente, tiene el fin de repasar contenidos de la asignatura de una forma divertida, como si se tratase de un concurso en el que ganan puntos con cada pregunta acertada.

Apenas existen estudios que hayan explorado el empleo de puntos, o no, específicamente en Kahoot. Wang y Lieberoth (2016) compararon el empleo de la música del juego y el sistema de puntos y competición frente a no emplearlos. Los estudiantes declararon una mayor concentración, implicación, disfrute, motivación, aprendizaje percibido y dinámica de la clase. La presencia de puntos o no también podría estar relacionada con la ansiedad experimentada al jugar, aunque ningún estudio previo ha explorado esta variable. Sin embargo, Wang y Tahir (2020) en su revisión sistemática localizaron catorce estudios que exploraron la ansiedad de los estudiantes en relación al empleo de Kahoot. Únicamente en dos se exploró de forma experimental por comparación entre grupos/condiciones. Se encontró que Kahoot disminuyó los niveles de ansiedad de los estudiantes por norma general, en comparación con otras herramientas sin un sistema competitivo o con simplemente no emplear Kahoot (Lee et al., 2019). Esto se debe a la percepción de los estudiantes sobre sus conocimientos tras emplear Kahoot. Wang y Tahir (2020) concluyen con que, a pesar de que pueda haber voces entre los docentes que declaren que el empleo de Kahoot provoque ansiedad por la dinámica de participación basada en puntos, clasificaciones y competición y por eso lo rechazan, no se apoya en las evidencias científicas publicadas ya que el 70% de los artículos publicados en esta línea obtuvieron como resultado un descenso en la ansiedad de los estudiantes al jugar a Kahoot (Wang & Tahir, 2020).

En consecuencia, con el fin de aportar evidencia y abrir líneas de investigación, el objetivo de este estudio fue explorar la diferencia entre utilizar puntos, o no, en el empleo de Kahoot.

Método

Participaron 75 estudiantes universitarios del segundo curso del grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. 32 pertenecieron a la condición control (con puntos) y 43 a la condición experimental (sin puntos). El 84% fueron hombres. La edad media fue de 20,3 años ($DT= 2,8$). Los estudiantes completaron el cuestionario diseñado y empleado por Wang (2015).

El profesor de la asignatura realizó un concurso en Kahoot de 20 preguntas con cuatro opciones de respuesta a modo de repaso de los contenidos básicos de la asignatura. Se empleó la música por defecto de Kahoot durante el juego. La participación fue individual. Los estudiantes participaron con sus propios dispositivos.

Se realizó un análisis descriptivo y la prueba U de Mann-Whitney. Esta es una prueba no paramétrica que se aplica para testar la diferencia en la distribución de dos muestras independientes. Es adecuado, como en el caso de esta investigación, para un diseño cuasi-experimental y datos ordinales. Se empleó el software SPSS v21.

Resultados y discusión

En cuanto a la implicación en la tarea y concentración en esta, los resultados son mixtos. Por un lado, no hubo diferencias en cuanto a hablar con otros compañeros mientras tenían que responder a una pregunta, ni en declarar concentrarse más al jugar competitivamente contra sus compañeros. Además, no se encontraron diferencias en cuanto a estar inmerso en el juego, aunque sí cuando el ítem del cuestionario puntualizaba que estaba inmerso emocionalmente ($Z = -2,806$; $p = ,004$). Los resultados están parcialmente alineados con los de Wang y Lieberoth (2016), aunque en su estudio el grupo experimental participó sin puntos, pero también sin música -variable que mantuvimos en ambos grupos para que la única diferencia fuera la puntuación-. Por otro lado, una diferencia entre los estudios es que en la presente investigación es lógico pensar que los estudiantes estaban implicados ya que era la última sesión de la asignatura y unos días después realizarían el examen final.

En relación al disfrute o ausencia de ansiedad, aquellos que concursaron con puntos declararon estar más de acuerdo con que es más divertido competir contra sus compañeros ($Z = -1,353$; $p < .001$). Como se comentaba anteriormente, la música podría tener una implicación en esta línea (Wang & Lieberoth, 2016), ya que ambos grupos jugaron con la melodía habitual por defecto del juego. Asimismo, podría deberse también a la concepción habitual de los estudiantes al jugar a Kahoot. Sus experiencias previas se basaban en la dinámica habitual competitiva, con puntos, de Kahoot. Es decir, esta ocasión fue la primera vez que jugaron sin puntos (el grupo experimental) y, por ello, aunque el docente e investigador insistió en que respondieran pensando en lo que habían experimentado esta vez, sus puntuaciones podrían haberse visto alteradas por la percepción global que tienen de Kahoot por todas sus experiencias pasadas.

En el aprendizaje adquirido percibido, no hubo diferencias en cuanto a la percepción de los estudiantes hacia su dominio de los contenidos tras jugar a Kahoot ($Z = -,006$; $p = ,995$). Como se discutía anteriormente, esto pudo deberse al interés de los estudiantes por estar cerca del examen final.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación están en línea con estudios anteriores: la investigación en su conjunto apunta a que el empleo de un concurso con puntos tiene beneficios superiores, principalmente en cuanto a la motivación por la actividad, en comparación a no emplear puntos.

Referencias

- Lee, C.-C., Hao, Y., Lee, K. S., Sim, S. C., & Huang, C.-C. (2019). Investigation of the effects of an online instant response system on students in a middle school of a rural area. *Computers in Human Behavior, 95*, 217–223. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.11.034>
- Sotola, L.K., & Crede, M. (2021). Regarding class quizzes: a meta-analytic synthesis of studies on the relationship between frequent low-stakes testing and class performance. *Educational Psychology Review, 33*(2), 407–426. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09563-9>
- Sharples, M. (2000). The design of personal mobile technologies for lifelong learning. *Computers & Education, 34*(3), 177–193. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(99\)00044-5](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(99)00044-5)
- Wang, A. I. (2015). The wear out effect of a game-based student response system. *Computers and Education, 82*, 217–227. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.11.004>
- Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot! En T. Connolly & L. Boyle (Eds.), *Proceedings from the 10th European conference of games based learning* (pp. 738–746). Academic Conferences and Publishing International Limited.
- Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning – A literature review. *Computers & Education, 149*, 103818. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818>

BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES

PERCEPCIÓN DE ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ EN ENSEÑANZA VIRTUAL DE EMERGENCIA

PERCEPTION OF UNIVERSITY STUDENTS ON THE APPLICATION OF THE CONDITIONS FOR ASSESSMENT EFFICACY IN EMERGENCY REMOTE TEACHING

Eloísa Lorente-Catalán (1)
Ana Flavia Leão Pereira (1)

1. Institut Nacional d' Educació Física de Catalunya-Universitat de Lleida, España. Teléfono: +34 973272022. Correo electrónico: elorente@inefc.udl.cat

Resumen

El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se han aplicado las condiciones para una evaluación eficaz, defendidas en el ámbito de la Educación Física por Hay y Penney (2009), en una asignatura universitaria durante la situación provocada por el Covid-19 y cómo los estudiantes han percibido esta experiencia. Los mismos principios que utilizan los estudiantes para elaborar su proyecto tutorado sobre una intervención didáctica con una población real son aplicados por la profesora en el diseño de la evaluación de la asignatura. Pese a que la satisfacción general es elevada, entre los aspectos a mejorar algunos estudiantes destacan la necesidad de mayor *feedback* en las actividades online mientras otros agradecen mucho el *feedback* recibido a través de una plataforma interactiva. Han echado de menos la interacción directa con compañeros/as y profesora. Entre los aspectos mejor valorados está la negociación sobre la evaluación y calificación de la asignatura.

Palabras clave: evaluación eficaz; evaluación para el aprendizaje; evaluación auténtica, evaluación formativa, Formación Inicial Profesorado de Educación Física (FIPEF)

Abstract

The objective of this study is to show how the conditions for assessment efficacy defended in the field of Physical Education by Hay and Penney (2009) was applied in a university subject during the situation caused by Covid-19, and how students have received this experience. The same principles that students use to develop their tutored project on an intervention with a real group are applied by the teacher in the design of the assessment of the subject. Although the general satisfaction is high, among the aspects to be improved, some students highlighted the need for more feedback in online activities even though others were very grateful for the feedback received through an interactive platform. They have missed direct interaction with classmates and the teacher. Within the most valued aspects are the negotiation on the evaluation and grading of the subject.

Keywords: assessment efficacy; assessment for learning; authentic assessment; formative assessment, Physical Education Teacher Education

PERCEPCIÓN DE ALUMNADO UNIVERSITARIO SOBRE LA APLICACIÓN DE LAS CONDICIONES PARA UNA EVALUACIÓN EFICAZ EN ENSEÑANZA VIRTUAL DE EMERGENCIA

Introducción

En el área de la Educación Física (EF) son conocidos los trabajos de Hay y Penney (2009, p. 391) que definen las condiciones de una evaluación eficaz: a) la evaluación para el aprendizaje; (b) una evaluación auténtica (c) asegurar la validez de los instrumentos utilizados para evaluar; y (d) utilizar planteamientos socialmente justos. Estas condiciones tienen que estar presentes en los programas formativos, no solo como contenido de aprendizaje, sino integrada como parte de la metodología, con la intención de ser ejemplares en sus propias prácticas de evaluación (AIESEP, 2020; Lorente-Catalán y Kirk, 2016; Starck et al., 2018). El objetivo de este trabajo es mostrar cómo se han aplicado estas condiciones en una asignatura durante una situación de enseñanza virtual de emergencia por pandemia y cómo los estudiantes han percibido esta experiencia.

Contextualización

La experiencia se llevó a cabo en la asignatura "Intervención y Evaluación de la Enseñanza de la Actividad Física y el Deporte" de 4º curso del Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, con clases divididas en dos teóricas y una práctica semanal durante siete semanas con 120 estudiantes. En el curso 2020-21 las clases fueron online y las prácticas se desarrollaron en diferentes salas virtuales utilizando una herramienta interactiva para la comunicación regular con la profesora y los propios compañeros y compañeras.

Diseño y desarrollo

Los estudiantes, en grupos de cuatro, realizan una intervención con una población real y diseñan la evaluación de los aprendizajes atendiendo a las recomendaciones para una evaluación eficaz de Hay y Penney (2009). Esas mismas condiciones son aplicadas por la profesora en el diseño de la evaluación de la asignatura de la siguiente forma:

1. Evaluación para el aprendizaje.

Al inicio de la intervención, se debate con el alumnado el formato y los criterios de una rúbrica que guíe la elaboración del trabajo. Se negocian también aspectos de la calificación que otorgará cada uno de los agentes. En cada clase se plantean los objetivos de la sesión (*feed-up*) y al final se invita a que cada estudiante reflexione sobre su consecución. El *feedback* y el *feedforward* se proporcionan durante las sesiones prácticas en las cuales cada grupo trabaja sobre su proyecto.

2. Evaluación auténtica.

La tarea solicitada trata de resolver cómo hacer una evaluación eficaz en un contexto específico con una población real. Para ello, el estudiantado debe diseñar uno o varios instrumentos que permitan recoger información relevante y adecuada a los objetivos de aprendizaje, asegurando también la fiabilidad de la misma. Dicho instrumento debe adecuarse al contexto en el que se desarrolla la intervención, siendo viable y sostenible de utilizar en las circunstancias particulares del/la profesional.

3. Asegurar la validez de los instrumentos.

Para asegurar la validez de la rúbrica que servirá para la evaluación y calificación del trabajo tutorado esta se utiliza desde tres perspectivas: la de la profesora, la de los compañeros antes de la entrega final para aportar ideas y sugerencias de mejora, y la propia con una autoevaluación grupal.

4. Planteamiento socialmente justo.

La propuesta de evaluación es negociada con los estudiantes. Se busca la atención personalizada durante las prácticas de la asignatura, se tiene en cuenta la confidencialidad de los datos y se respeta a las personas, sus opiniones y sus acciones.

Evaluación y conclusiones

Al finalizar la asignatura se administró un cuestionario de preguntas abiertas para conocer los aspectos positivos y a mejorar de la asignatura. Se optó por un análisis inductivo utilizándose el software Atlas.ti 9.0. Surgieron 3 categorías temáticas sobre los aspectos positivos: *Estrategias pedagógicas*, *Perfil de los agentes* y *Aprendizaje situado*. Dentro de *Estrategias pedagógicas*, la estrategia evaluadora aparece con el mayor número de comentarios positivos (35) relacionados con las condiciones 1 y 4. Los comentarios reiteran el *feedback* "continuo" e "individualizado", la "evaluación eficaz, auténtica e integrada" y el "planteamiento tan cooperativo de la evaluación" (p.e: "coevaluación del trabajo", "la negociación de la rúbrica", "el poder que otorga a los alumnos para dar opinión", y "alumnos deciden aspectos de la evaluación"). Los comentarios sobre las condiciones 2 y 3 aparecen en la categoría de *Aprendizaje situado*. Los alumnos afirman que "la propuesta se acerca mucho a la realidad", que enseña "como se diseña un instrumento de evaluación" y destacan la importancia de "ir haciendo cada semana las prácticas que forman parte del trabajo".

Sobre los aspectos a mejorar surgieron 4 categorías temáticas: *No presencialidad*, *Organización de la asignatura*, *Aprendizaje no situado* y *Nada a mejorar*. Aparecen cuatro comentarios relacionados con la evaluación en la categoría *Organización de la asignatura* afirmando que es necesario más *feedback* en las actividades online. En la categoría *Aprendizaje no situado* los comentarios (10) correspondían a no poder aplicar lo aprendido en las clases teóricas en la práctica, lo que interfiere en la condición 2. Algunos estudiantes no pudieron llevar a cabo su intervención por la pandemia y tuvieron que hacer la propuesta a partir de una sesión grabada y ejecutada por otros compañeros del curso anterior, lo cual fue en detrimento de la autenticidad de la tarea. Esto se puede comprobar cuando se pregunta sobre los aspectos a mejorar, los cuales sugieren "poder experimentar ciertos aprendizajes teóricos en la práctica", "ya que me parece totalmente descontextualizado".

Un aspecto destacable es la cantidad de comentarios (107) sobre la imposibilidad de interactuar directamente con los compañeros y la profesora debido a la situación pandémica. Comentarios como "los debates que se pueden producir estando frente a frente" o "tutoría presencial para poder interiorizar mejor algunos aspectos" muestran la importancia de la presencialidad. A pesar de la situación, la plataforma interactiva utilizada ayudó mucho a que se sintieran acompañados en el proceso. En general, la alta frecuencia de comentarios (21) en "Nada a mejorar" indica satisfacción con el planteamiento realizado en la asignatura: "estoy muy satisfecho con el funcionamiento de la asignatura" o "pienso que la parte de evaluación de esta asignatura está muy bien planteada y facilita que el trabajo se pueda dar de forma más eficaz".

Referencias

- AIIESEP. (2020). *The AIIESEP position statement on physical education assessment*.
- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- Lorente-Catalán E & Kirk D. (2016). Student teachers' understanding and application of Assessment for Learning during a Physical Education Teacher Education course. *European Physical Education Review European Physical Education Review*, 22(1), 65–8.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Starck, J. R., Richards, A. R. & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education, *Quest*, 70(4), 519-535.

AUTOPERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA EXPERIENCIA GUIADA DE EVALUACIÓN POR PARES

SELF-PERCEPTION OF STUDENTS PARTICIPATING IN A GUIDED PAIR ASSESSMENT EXPERIENCE

Ángeles Díez-Fernández (1)
Raquel Domínguez Fernández (2)
M^a Inmaculada González-Alonso (3)

Plan de Apoyo a la Innovación Docente. Grupo de Innovación IFAHE. Universidad de León.

(1) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987291142. Correo electrónico: madief@unileon.es

(2) Universidad de León, España.

(3) Universidad de León, España.

Resumen

El objetivo de este trabajo es analizar cómo valora el alumnado su implicación y el aprendizaje adquirido tras participar en el proceso de evaluación formativa por pares de una evidencia de aprendizaje redactada durante el Prácticum del Máster en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato. Antes de evaluar las producciones de sus compañeros, los 27 participantes recibieron formación sobre las características y tipologías de un *feedback* efectivo junto a entrenamiento utilizando ejemplos reales e instrumentos de evaluación. La valoración final fue muy positiva en todos los aspectos vinculados a la implicación y el valor formativo de la experiencia, con las mayores discrepancias centradas en cuestiones emocionales, con parte de ellos sintiéndose inseguros o insatisfechos. En cursos futuros se mejorará la formación previa evaluando, además, la participación para optimizar el aprendizaje de creación y recepción del *feedback* de los docentes en formación y su motivación para implicarse en el proceso.

Palabras clave: *Evaluación por pares; evaluación formativa; competencias docentes; prácticum*

Abstract

The purpose of this work was to analyse the students' evaluation of their involvement and learning acquired while taking part in the peer assessment formative process of a learning evidence written during the teaching practice of the Master's Degree in Compulsory and Post-Compulsory Secondary Education. Before assessing their peers' productions, the 27 participants were taught about effective feedback features and typologies. In addition, they trained by using real samples and assessment instruments. The final evaluation was very positive in all aspects linked to their involvement and the formative value of the experience. The highest differences were found when dealing with emotional questions, with part of the students feeling unsure or unsatisfied. In future years we will aim at improving the previous training and assessing the students' involvement to maximise their learning of feedback creation and reception and their motivation to participate in the process.

Keywords: *Peer-assessment; formative assessment; teaching competences; practicum*

AUTOPERCEPCIÓN DE LOS ALUMNOS PARTICIPANTES EN UNA EXPERIENCIA GUIADA DE EVALUACIÓN POR PARES

Introducción

La evaluación formativa y, en concreto, el *feedback* que se intercambia durante la misma, ofrece al alumnado la oportunidad de desarrollar su capacidad de monitorizar, evaluar y regular su propio aprendizaje (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Cuando en este tipo de proceso se integra la evaluación por pares, los estudiantes se convierten no solo en receptores de *feedback*, sino en creadores del mismo (Panadero & Lipnevich, 2022). Sin embargo, proporcionar *feedback* es una tarea cognitivamente exigente para la que se necesita entrenamiento previo e instrumentos de evaluación adecuados (Mulder, Pearce & Baik, 2014).

El objetivo de este trabajo es analizar cómo valoran los alumnos su implicación y el aprendizaje adquirido tras participar en el proceso guiado de evaluación formativa por pares de una evidencia de aprendizaje redactada durante el Prácticum del Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, Formación del Profesorado y Enseñanza de Idiomas (MUFPEs).

Contextualización

La experiencia educativa que se recoge aquí tuvo lugar en el Prácticum del MUFPEs de la Universidad de León. Los 10 créditos de esta asignatura se reparten entre las 200 horas de estancia en los centros educativos y otras 50 horas de seminarios de formación previos a la misma, tutorías y la elaboración de un portafolios.

Una parte muy significativa de la calificación del prácticum (40%) es responsabilidad de los tutores académicos. Estos evalúan el grado de consecución de las competencias docentes que los alumnos, que están realizando sus prácticas en los centros educativos, han reflejado en un portafolio reflexivo, concretamente en varias evidencias de aprendizaje. Para su elaboración los estudiantes participan voluntariamente en un procedimiento de evaluación formativa que incluye autoevaluación, evaluación por pares y heteroevaluación.

Diseño y desarrollo

Los participantes fueron 23 estudiantes de los módulos de Geografía e Historia (8), Inglés (7) y Tecnologías (8) del MUFPEs que, voluntariamente, se implicaron en un proceso de evaluación formativa por pares diseñado *ad hoc* con el objetivo de que mejorasen su portafolios y sus competencias docentes evaluadoras, en especial, su habilidad para proporcionar un *feedback* eficaz. Las fases fueron las siguientes:

1. En una primera tutoría las profesoras dirigieron un trabajo de andamiaje educativo, que consistió en la identificación de las secciones de Descripción, Análisis y Propuesta de automejora en fragmentos de evidencias reales de cursos anteriores y la evaluación de dichas secciones mediante una escala de valoración.
2. Los estudiantes redactaron su primera evidencia y la subieron a la plataforma Moodle.
3. En una segunda sesión el alumnado recibió una formación específica diseñada con los siguientes objetivos: contextualizar la evaluación formativa y entender la importancia del *feedback* en dicha evaluación, analizar las características fundamentales de un *feedback* efectivo, conocer tipologías de *feedback* y comprender cómo realizar *feedback* en las evidencias de aprendizaje. La última parte de la sesión se dedicó a la práctica del *feedback* utilizando la escala de valoración con ejemplos reales, esta vez por módulos.
4. Tras la formación cada alumno evaluó la evidencia anonimizada de un compañero al azar y le proporcionó *feedback* ayudándose de la escala de valoración, mientras que recibió su propia evidencia corregida por un par (que no era quien había evaluado la suya).
5. Por último, los estudiantes respondieron a un cuestionario online de preguntas abiertas, adaptado del elaborado por Quinton y Smallbone (2010). El objetivo final era incentivarlos a reflexionar sobre su comprensión del *feedback* e identificar las acciones que podía realizar para mejorar su portafolio y sus competencias docentes y contribuir al aprendizaje de sus

compañeros. Concretamente, respondieron por escrito a cuestiones relacionadas con su valoración sobre cómo les hizo sentir el *feedback* recibido (cuestión 1) y proporcionado (cuestión 7), cómo creían que era dicho *feedback* (aspectos motivacionales, del aprendizaje, etc.) (cuestión 2) y su contenido (cuestión 3), además de una reflexión sobre cómo afectaría el *feedback* a la progresión de su trabajo (cuestión 4) y a las acciones de mejora que debían realizar (cuestión 5) y su implicación en el proceso (cuestión 6).

Evaluación

Los alumnos califican casi unánimemente su implicación en la tarea evaluadora como “muy alta”, gracias a la formación y la organización de la misma. Además, la mayoría de ellos (alrededor del 73,91%) valoran la formación previa y la oportunidad de participar en una experiencia de evaluación por pares como una experiencia eficiente de aprendizaje colaborativo (van Gennip, Segers & Tillema, 2010), de la que salen “satisfechos”, “agradecidos” y “motivados”. Para ellos el *feedback* recibido y ofrecido tiene el valor de proporcionar una orientación comprensible y clara (Lozano Martínez & Tamez Vargas, 2014) dirigida a la mejora inmediata de sus propias evidencias. A esto contribuye el que, en su mayoría, contenga elementos tanto de reflexión sobre la corrección de aspectos formales (redacción o citas) como conceptuales (distinguir elementos descriptivos de analíticos u orientación al detalle, por ejemplo).

Por el contrario, alrededor de un 20% de los participantes considera poco o nada útil el *feedback* recibido al estar en desacuerdo con los comentarios o el tono de su evaluador, o por parecerle insuficiente o poco claro (Kaufman & Schunn, 2011).

Por último, los resultados más dispares se producen a la hora de expresar su valoración emocional del proceso. La mitad se encontró cómodo en su papel de evaluador y satisfecho del deber cumplido, mientras que la otra mitad se divide entre los indecisos, que manifiestan haberse sentido cómodos, pero lamentan la falta de garantías, y los insatisfechos, a quienes les pesa la dificultad y la responsabilidad de la tarea.

Conclusiones

Como conclusión podemos evaluar la experiencia como satisfactoria, ya que la formación previa permitió a la mayoría de los alumnos desarrollar la evaluación por pares con más seguridad en sí mismos y eficacia formativa. En cursos futuros planeamos mejorar el entrenamiento inicial e incluir la evaluación de la participación de los estudiantes para optimizar el aprendizaje de creación y recepción del *feedback* de los docentes en formación y su motivación durante el proceso.

Referencias

- Lozano Martínez, F. G., & Tamez Vargas, L. A. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 17(2), 197–221.
- Mulder, R. A., Pearce, J. M., & Baik, C. (2014). Peer review in higher education: Student perceptions before and after participation. *Active Learning in Higher Education*, 15(2), 157–171.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006) Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good *feedback* practice. *Studies in Higher Education* 31(2), 199–218.
- Panadero, E., & Lipnevich, A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review* 35, 100416.
- Quinton, S. & Smallbone, T. (2010). Feeding forward: using *feedback* to promote student reflection and learning- a teacher model. *Innovations in Education and teaching International*, 47(1), 125-135.
- van Gennip, N. A. E., Segers, M. S. R., & Tillema, H. H. (2010). Peer assessment as a collaborative learning activity: The role of interpersonal variables and conceptions. *Learning and Instruction*, 20(4), 280–290.

LA COMPETENCIA MOTRIZ DEL ALUMNADO DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

STUDENTS' MOTOR COMPETENCE FROM FORMATIVE AND COLLABORATIVE ASSESSMENT

Cristina Menescardi (1)
Nuria Ortega-Benavent (1)
Jorge Romero-Martínez (1)
Isaac Estevan (1)

(1) Universitat de València, España. Teléfono: +34 961625530. Correo electrónico: cristina.menescardi@uv.es

Resumen

El objetivo del presente trabajo es mostrar y valorar una práctica de competencia motriz y actividad de conocimientos, alejada de las concepciones tradicionales de la evaluación en Educación Física (EF), empleando la evaluación formativa y compartida. Los/as participantes, alumnado del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria, mostraron una buena acogida de la sesión y la valoraron como útil al conocer pruebas alejadas de los tests estereotipados tradicionales de EF, que les resultaron motivantes y novedosos. Se destacó también el empleo de la evaluación formativa y compartida como una estrategia para hacer partícipe al alumnado de su propio aprendizaje, desarrollando la capacidad de observación y valoración gracias al empleo de las rúbricas. A tenor de los beneficios mostrados en el presente trabajo, se recomienda la divulgación entre el profesorado de este tipo de iniciativas y valorar su posible empleo en su docencia.

Palabras clave: *Competencia motriz; evaluación formativa; evaluación compartida; Educación Física*

Abstract

The aim of this study was to show and assess a motor competence practical and knowledge activity, far from the traditional conceptions of the evaluation in Physical Education (PE), by using a formative and collaborative assessment (FCA). Participants, preservice teachers of Secondary Education, showed a good acceptance of the session and valued it as useful as they learned about non-traditional PE tests, which they found motivating and innovative. The use of FCA was also highlighted as a strategy to involve preservice teachers in their own learning, developing the capacity for observation and assessment thanks to the use of rubrics. Based on the benefits shown in this study, it is recommended that these initiatives be disseminated among teachers. Also, teachers could consider their potential inclusion in their teaching programs.

Keywords: *motor skills; formative assessment; shared assessment; Physical Education*

LA COMPETENCIA MOTRIZ DEL ALUMNADO DESDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Introducción

La evaluación del alumnado se entiende como un proceso de recogida y análisis de información para emitir un juicio sobre ella. Este proceso debe orientarse a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, ya que puede condicionar la manera en que el alumnado va a aprender (Blázquez, 2017).

Pese a ello, la evaluación en EF se ha basado tradicionalmente en el empleo de tests, desde una visión reduccionista y limitada al entrenamiento de la condición física, sin explorar su utilidad en la educación del alumnado, requiriendo además de diversas sesiones para la aplicación de la prueba/test en cuestión, en ocasiones incompatible con la estructura y organización escolar (López-Pastor et al., 2006). Pese a estas limitaciones, la aplicación de pruebas estandarizadas está en auge debido a la escasa competencia motriz del alumnado y, además, se ha justificado su empleo como forma de asociar el desempeño de la EF con diversas evidencias científicas (Bardid et al., 2019).

Por su parte, la evaluación formativa y compartida (EFC) pretende mejorar el aprendizaje del alumnado y el proceso de enseñanza al aumentar su participación, por medio de la reflexión y autocrítica (Blázquez, 2017). La EFC favorece la utilización de estrategias evaluativas eficaces (e.g., evaluación entre iguales, coevaluación, etc.) que, a su vez, favorecen la corresponsabilidad en la evaluación (Ibarra y Rodríguez, 2003).

Por ello, el objetivo del presente trabajo es mostrar y valorar un ejemplo de EFC en combinación con enseñanza recíproca (ER) y utilización de nuevas tecnologías (TIC) donde se emplea un test de competencia motriz y actividad de conocimientos, alejado de las concepciones tradicionales de la evaluación en EF, caracterizado por el trabajo del alumnado por roles.

Contextualización

En esta experiencia participaron un total de 75 alumnos y alumnas del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia en el curso 2020-21. Esta experiencia se imparte en la asignatura de Complementos de Formación Disciplinar, con una duración de 2h, donde el objetivo es dotar al alumnado de herramientas para realizar una valoración de la competencia motriz, abordando no solo la parte física, sino también cognitiva y conceptual.

Diseño y desarrollo

La sesión se compone de diferentes tipos de actividades: i) realización de dos tests de competencia motriz híbridos en modo circuito: *Canadian Agility and Movement Skill Assessment (CAMSA)* y *Dragon Challenge* (Tyler et al., 2018), este último incorpora las TIC, y ii) realización de una actividad de conocimientos a modo de pasapalabra (Figura 1). Para la realización de los tests, se empleó una metodología de ER con diversos roles (i.e., ejecutor/a, observador/a, cronometrador/a, anotador/a) donde el alumnado debía participar activamente siguiendo las fichas de control (Figura 2). Los circuitos se realizaban dos veces, tratando de mejorar la ejecución (en tiempo y calidad) en el segundo intento. Finalizada la sesión, el alumnado recogió la valoración de la experiencia (i.e., interés, aplicabilidad, utilidad, etc.) en el diario de la asignatura.

Figura 1.

Tareas de la experiencia: CAMSA (a), Dragon Challenge (b) y Pasapalabra (c).

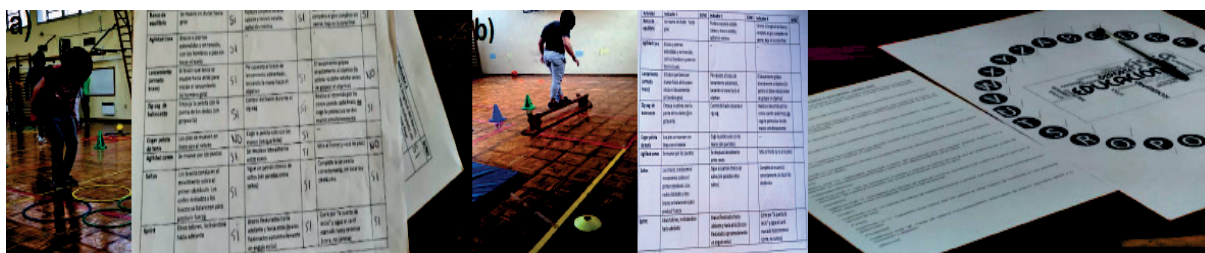


Figura 2.

Ficha control del test CAMSA.

Habilidad	Ítem	Explicación
Salto a Pies Juntos	1	Salta y cae simultáneamente con los dos pies dentro de los tres aros. Puede salir del tercer aro con un pie sin realizar un salto a pies juntos.
	2	Realiza solo un salto en cada aro y no toca los aros en ningún momento.
Desplazamiento Lateral	3	Hombros, caderas y pies están alienados en la dirección de movimiento hacia el cono al ir. Se permite una ligera rotación al tocar el cono.
	4	Hombros, caderas y pies están alienados en la dirección de movimiento hacia el cono al volver. Se permite una ligera rotación al tocar el cono.
	5	Toca los dos conos antes de cambiar de dirección.
Recepción	6	Coge el balón sin capturarlo contra el cuerpo y sin que se le caiga.
Lanzamiento	7	Lanza a una mano por encima del hombro.
	8	Realiza transferencia de peso al lanzar, lleva el brazo de lanzamiento atrás y avanza pierna contraria, prosigue con una rotación cadera-tronco-cintura escapular.
Skipping	9	Realiza el patrón correctamente, levanta rodilla y realiza un saltito. Puede empezar o acabar un poco antes o después de los conos siempre y cuando lo realice 3 veces mínimo.
	10	Alterna los brazos con la pierna contraria, utilizándolos para equilibrarse.
Salto Pata Coja	11	Cae con el mismo pie en los seis aros. Puede salir del último aro con la pierna contraria sin realizar un salto (igual que en el salto a pies juntos).
	12	No toca ningún aro y realiza solo un apoyo en cada uno de ellos, sin caer fuera de los mismos.
Chut / Golpeo	13	Se aproxima al balón con determinación, sin pararse y sin grandes cambios de ritmo.
	14	Realiza un paso previo al chut más largo donde sitúa el pie de apoyo cerca de la pelota.

Evaluación y conclusiones

Los juicios de valor emitidos por el alumnado del Máster de Formación de Profesorado de Educación Secundaria revelaron el desconocimiento de estos tests híbridos, asimismo destacaron su carácter motivante, al realizarse en poco tiempo, aunar aspectos de calidad de la ejecución y mejora de la misma, así como el trabajo en pequeños grupos evitando la ansiedad de los tests tradicionales. De hecho, el alumnado destacó especialmente el empleo de las TIC en el test *Dragón Challenge* ya que permitía incluir el factor sorpresa o novedad al no tener un patrón de ejecución predeterminado, sino que el orden de la tarea es aleatorio al presionar con el ratón sobre la presentación, considerándose este aspecto (i.e., novedad) como un elemento de la motivación (González-Cutre et al., 2021). En cuanto al empleo de la EFC y ER, el alumnado destacó que la utilización de diversos roles les hacía sentir partícipes de la propia experiencia, conllevando un aprendizaje significativo y desarrollando la responsabilidad, capacidad de observación y evaluación gracias al empleo de las rúbricas, así como la competencia de aprender a aprender, tal como ya pusieron sobre relieve autores previos que señalaron las bondades de la EFC (Blázquez, 2017; Ibarra y Rodríguez, 2003). Además, se resaltó la conveniencia de incluir actividades gamificadas de tipo conceptual (e.g., pasapalabra), tanto por el aspecto lúdico de realizarlas, como por el trabajo de los contenidos propios de la asignatura. Para concluir, cabe destacar la buena acogida de la experiencia resaltándose la conveniencia de la EFC en cuanto a los tests de competencia motriz mediante el empleo de la técnica de ER. En cuanto a futuras líneas de investigación se propone el empleo de tests incluyendo no solo la evaluación de elementos propios del aspecto físico sino también cognitivo.

Referencias

- Bardid, F., Vannozi, G., Logan, S.W., Hardy, L.L., y Barnett, L.M. (2019). A hitchhiker's guide to assessing young people's motor competence: Deciding what method to use. *Journal of science and medicine in sport*, 22(3), 311-318.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo evaluar bien en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- González-Cutre, D., Jiménez-Loaisa, A., Abós, A. y Ferriz, R. (2021). Estrategias motivacionales para incluir novedad y variedad en Educación Física. En L. García-González (Coord.), *Cómo motivar en Educación Física: Aplicaciones prácticas para el profesorado desde la evidencia científica* (pp. 99-116). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Ibarra, M. S. y Rodríguez, G. (2003). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- López-Pastor, V. M., Monjas, R., Gómez, J., López-Pastor, E. M., Martín-Pinela, J. F., González-Badiola, J., ... y Marugán-García, L. (2006). La evaluación en educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. La evaluación formativa y compartida. *Retos*, 10, 31-41.
- Tyler, R., Fowweather, L., Mackintosh, K. A., y Stratton, G. (2018). A dynamic assessment of children's physical competence: The dragon challenge. *Medicine and science in sports and exercise*, 50(12), 2474.

CO-DIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO UTILIZANDO EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

CO-DIRECTION ON FINAL DEGREE PROJECTS USING FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT

Cristina Pascual-Arias (1)
Víctor M. López-Pastor (1)
Carla Fernández-Garcimartín (1)
Miriam Molina Soria (1)

(1) Facultad de Educación de Segovia (Universidad de Valladolid), 921112321, correo electrónico por orden: cristina.pascual@uva.es; vlopez@mpc.uva.es; carla.fernandez@uva.es; miriam.molina@uva.es

Resumen

En esta comunicación se muestra una experiencia de co-dirección de Trabajos Fin de Grado en el Grado en Educación Infantil empleando sistemas de Evaluación Formativa y Compartida, a través de, principalmente: (a) procesos sistemáticos de revisión de borradores añadiendo comentarios; (b) tutorías; (c) uso de las rúbricas oficiales de evaluación para generar procesos de autoevaluación y feedforward. Para ello se expone cómo se ha realizado este proceso y los resultados obtenidos, encontrando muchas más ventajas que inconvenientes y muy buenos resultados de rendimiento académico.

Palabras clave: *Evaluación Compartida; Evaluación Formativa; Formación Inicial del Profesorado; Trabajos Fin de Grado; Tutorización.*

Abstract

This paper shows an experience of co-direction of Final Degree Projects in Early Childhood Education using Formative and Shared Assessment systems, mainly through: (a) systematic processes for reviewing drafts and adding comments; (b) tutorials; (c) use of official assessment rubrics to generate self-assessment and feedforward processes.

It shows how this process has been carried out and the results obtained, finding many more advantages than disadvantages and very good results in terms of academic performance.

Keywords: *Shared Assessment; Formative Assessment; Pre-Service Teacher Education; Final Degree Projects; Tutoring.*

CODIRECCIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO UTILIZANDO EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Introducción

Los Trabajos Fin de Grado (TFG) son la última asignatura académica de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) que el alumnado tiene que superar para lograr su titulación universitaria. Fernández-Garcimartín et al. (2021) señala que, por lo general, es el tutor quien se encarga de dirigir el proceso de elaboración de los trabajos y el tribunal quien se encarga de evaluarlo y calificarlo al final del proceso. No obstante, aunque el tutor del trabajo no califique los trabajos es necesario que realice una evaluación durante todo el proceso, que le aporte información al alumnado sobre su aprendizaje y el desarrollo de su TFG. En este sentido, se ha optado por realizar procesos de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) (López-Pastor, 2009).

A continuación, se muestra cómo se realiza el proceso de co-dirección de diferentes TFG en el Grado de Educación Infantil utilizando procesos de EFyC.

Contextualización

Esta experiencia se ha realizado en el Grado de Educación Infantil de la FIP, concretamente en el TFG. Esta asignatura es la última del plan formativo del Grado y se compone de 6 ECTS.

La experiencia se ha realizado con cinco alumnas que han sido co-tutorizadas por los docentes de la presente comunicación.

Diseño y desarrollo

La organización de la elaboración de los TFG depende de dos particularidades: (a) cada docente organiza su tutorización junto a su alumnado; (b) cada estudiante tiene autonomía para elaborar los TFG a su ritmo, porque, a diferencia de otras asignaturas, predomina el trabajo autónomo del alumnado y no hay clases magistrales para su elaboración.

El desarrollo de los TFG ha sido muy similar, tanto antes como después de la pandemia COVID-19. La mayor parte del trabajo y su organización se ha realizado telemáticamente con el alumnado, siguiendo una serie de pasos para facilitar su trabajo autónomo y su auto-regulación.

En el caso de la presente experiencia, la calificación del tutor no tiene peso en la calificación final, por lo que únicamente se hace una valoración a través de una rúbrica (informe del tutor).

El proceso de análisis del desarrollo, supervisión y evaluación de los TFG este año se ha organizado desde el principio en diferentes aspectos:

- Conjuntamente con el alumnado, puesto que las correcciones y entregas se analizaban con ellos. Hemos mantenido contacto constante con ellos a través de correo electrónico y tutorías tanto presenciales como telemáticas por video-llamada.
- En cuanto al desarrollo de los TFG se inicia haciendo una primera tutoría en la que se establece de manera general el desarrollo del trabajo.

Evaluación

La evaluación de la experiencia se ha realizado siguiendo un proceso de EFyC en el que el alumnado iba realizando los diferentes capítulos del TFG con la tutorización del docente, que a su vez daba *feedback* al estudiante y corregía las entregas que éste hacía. La codirección de los TFG se ha realizado con una corrección por turnos: (a) el primer tutor corregía cada capítulo de manera pormenorizada hasta que lo consideraba cerrado y, después; (b) el segundo tutor realiza una revisión total del capítulo, buscando posibles erratas o incoherencias. De esta manera el trabajo de ambos se complementa, dando *feedback* en todo momento al alumnado.

La EFyC se ha realizado utilizando mediante las siguientes acciones:

- Los docentes han aportado *feedback* continuo al alumnado en todo el proceso de elaboración de los TFG.

- La rúbrica oficial de evaluación del TFG se ha utilizado como instrumento de EFyC: el alumnado lo adjuntaba a cada entrega final de cada capítulo y el docente lo devolvía aportando *feedback* en el mismo.

En cuanto al rendimiento académico obtenido, los cinco estudiantes tutorizados han obtenido un 100% de sobresalientes, un rendimiento académico muy alto: Estudiante 1: 9.8; Estudiante 2: 9.3; Estudiante 3: 9.0; Estudiante 4: 9.0; Estudiante 5: 9.0

Realizando este proceso de evaluación se valora la experiencia como muy positiva, aunque creemos que la rúbrica oficial de evaluación del TFG se debe aplicar al final de cada capítulo o pocas veces a lo largo del mismo (consideramos que dos como máximo).

Tras la experiencia se han encontrado una serie de ventajas:

- La organización con los estudiantes ha sido más clara y tienen más interiorizado desde el inicio lo que se les va a pedir como documento final, siendo más conscientes de las tareas.
- El *feedback* que se les aporta en las correcciones de los documentos se enriquece junto con la entrega de la rúbrica 2, además, si ellos la rellenan previamente mínimo dos veces durante el proceso, les ayuda a ser más conscientes del nivel en el que están en cada caso.
- El rendimiento académico ha sido muy bueno y la participación del alumnado también.
- En cuanto a la gestión del interés, iniciativa y compromiso del alumnado, la rúbrica les ha permitido ver en qué nivel se encontraban al finalizar cada uno de los capítulos de su TFG, teniendo así una visión más concreta de su trabajo.
- Las tutorías en sí son muy positivas para el alumnado, en las que se han comentado que las rúbricas sí que les han facilitado las tareas, no obstante, el uso de las rúbricas no ha sido una práctica constante en nuestra tutorización de TFG.
- Los estudiantes se marcaron al principio del TFG las competencias transversales del título y de su mención que van a trabajar con cada uno de sus TFG.

En cuanto a los inconvenientes se han destacado:

- El hecho de marcar en el calendario de *Drive* las entregas en ocasiones es poco factible porque los estudiantes no siempre se ajustaron a las mismas o ponen fechas que después no pueden cumplir por incompatibilidad con el resto de las asignaturas.
- El alumnado no siempre adjuntaba la rúbrica a las entregas finales de cada capítulo, en ocasiones hubo que recordárselo.
- El hecho de trabajar con la nueva escala ha generado más carga de trabajo en cuanto a horas, puesto que es un instrumento más a utilizar, además de que es un instrumento muy detallado y minucioso, por tanto, hay que dedicarle su tiempo.

Conclusiones

Como conclusión general, la experiencia de tutorización de TFG ha sido muy positiva, aunque haya tenido gran carga de trabajo; bastante más de la que reconoce la universidad. Los estudiantes han obtenido muy buenos resultados de rendimiento académico, debido en su mayor parte a su implicación en la elaboración de sus TFG. El alumnado ha aprendido sobre el proceso de EFyC que han llevado a cabo e incluso alguno de ellos lo ha puesto en práctica en la etapa de Educación Infantil con muy buenos resultados. La co-tutorización de los TFG ha funcionado bien y ha permitido a las docentes que tienen menos experiencia aprender más sobre este ámbito de trabajo. Como líneas futuras de desarrollo nos gustaría constatar si este tipo de sistema de EFyC les ayuda a elaborar sus TFG y a obtener buenos resultados de rendimiento académico; además, sería interesante comprobar si ven útil este tipo de sistemas de evaluación para su futura práctica docente.

Referencias

- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes, T., López-Pastor, V. M., Pascual-Arias, C. & Molina, M. (2021). Evaluación Formativa en Trabajos Fin de Grado: Proyecto de Innovación Docente. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 45-47.
- López-Pastor, V. M. (2009). *La Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior: propuestas técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea. Madrid.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL TRABAJO FIN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA MEDIANTE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

ASSESSMENT OF COMPETENCES IN THE FINAL DEGREE PROJECT AT THE UNIVERSITY OF CANTABRIA THROUGH FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT

Mikel Pérez-Gutiérrez (1)
Carlos Cobo-Corrales (2)

(1) Universidad de Cantabria, España. Teléfono: +34 942201266. Correo electrónico: mikel.perez@unican.es

(2) Universidad Europea del Atlántico, España. Teléfono: +34 600632339. Correo electrónico: carlos.cobo.corrales@gmail.com

Resumen

El presente trabajo describe una experiencia de evaluación formativa y compartida aplicada a la valoración del Trabajo Fin de Grado (TFG), así como la adquisición de competencias transversales y específicas, desarrollada en el Grado en Magisterio en Educación Primaria de la Universidad de Cantabria. La experiencia se está implementando en una muestra de cuatro alumnos de TFG de la mención en Educación Física. Entre las ventajas de la experiencia destacan la gestión autónoma del alumnado para desarrollar el TFG, evaluar sus avances y competencias adquiridas, así como disminuir las discrepancias de percepción entre alumno-tutor respecto al trabajo realizado. Por el contrario, la implementación de la experiencia exige un proceso de adaptación del alumnado y profesorado a la utilización de los documentos compartidos y al proceso de seguimiento, suponiendo una carga de trabajo extra para ambos.

Palabras clave: *Trabajo Fin de Grado; evaluación formativa; evaluación compartida; competencias.*

Abstract

The present work describes an experience of formative and shared assessment applied to the evaluation of the Final Degree Project (FDP), as well as the acquisition of transversal and specific competences, developed in the Degree in Teaching in Primary Education of the University of Cantabria. The experience is being implemented in a sample of four FDP students of the Physical Education specialization. Among the advantages of the experience, the autonomous management of the students to develop the FDP, evaluate their progress and acquired skills, as well as reduce the discrepancies in perception between student-tutor regarding the work done are highlighted. On the contrary, the implementation of the experience requires a process of adaptation of students and teachers to the use of shared documents and the monitoring process, demanding an extra workload for both.

Keywords: *Final Degree Project; formative assessment; shared assessment; competencies.*

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN EL TRABAJO FIN DE GRADO EN LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA MEDIANTE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA

Introducción

El Trabajo Fin de Grado (TFG) es una asignatura obligatoria y, en la mayor parte de los casos, requiere su presentación y defensa para obtener el Título de Grado. En la Universidad de Cantabria (UC), el TFG tiene una carga de 6 ECTS e implica la realización individual de un trabajo original e inédito en el que se apliquen y desarrollen los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de los estudios de Grado. Entre las obligaciones del director del TFG destacan su papel como guía y apoyo durante la realización del trabajo y determinar el grado de consecución de los objetivos y competencias adquiridas por el estudiante (Facultad de Educación, 2022). En este sentido, la evaluación formativa y compartida puede facilitar el seguimiento del TFG y la evaluación de competencias (López-Pastor *et al.*, 2020). Este trabajo describe una experiencia de evaluación formativa y compartida aplicada a la valoración del TFG, así como la adquisición de competencias transversales y específicas.

Contextualización

El presente trabajo se está desarrollando en el Grado en Magisterio en Educación Primaria, mención Educación Física, de la UC. La experiencia está vinculada al TFG de dicha titulación, siendo una asignatura obligatoria de 4º curso, con una carga docente de 6 créditos ECTS. En este curso 2021-2022, se tutoriza a 4 estudiantes. El trabajo se enmarca dentro del proyecto I+D+i: Referencia: RTI2018-093292-B-I00, más concretamente en la etapa II del citado proyecto cuyo objetivo es elaborar, implementar y analizar las orientaciones de buenas prácticas para el diseño, dirección y evaluación de los TFG/TFM en la formación inicial del profesorado de Educación Física.

Diseño y desarrollo

En relación al diseño de la experiencia, se estructura de la siguiente manera:

- Asignación de los estudiantes de TFG (diciembre 2021).
- Reunión inicial para explicar el proceso de elaboración y seguimiento del TFG, determinar la temática y presentar los instrumentos utilizados para el seguimiento y el procedimiento a seguir.
- Elaboración del TFG y reuniones periódicas para evaluar el desarrollo del trabajo y la adquisición de competencias. Se estipulan al menos cuatro reuniones mínimas a lo largo del curso para su correcto desarrollo. Además, se debe completar la escala de valoración de competencias transversales al menos dos veces antes de la finalización del TFG.
- Presentación y defensa del TFG (julio 2022). Debe rellenarse la escala de valoración de competencias y realizar una calificación dialogada con el director del TFG.

Respecto al desarrollo de la experiencia, los instrumentos utilizados para realizar el proceso de seguimiento del TFG son los siguientes:

- Planificador compartido (Excel) del alumno-director donde se recogen todas las fechas y actividades realizadas.
- Registro de tutorías (Word) donde se describe el contexto de la tutoría, así como las acciones realizadas antes y después de la reunión por el alumno y el docente.
- Escala de valoración de competencias transversales (Word) donde se recoge la autoevaluación del estudiante respecto a la adquisición de competencias durante el desarrollo del TFG y al finalizar el mismo. Esta escala está basada en los trabajos desarrollados por Gutiérrez-García *et al.* (2011), Castejón-Oliva *et al.* (2015), Salcines *et al.* (2018) y Palacios-Picos *et al.* (2019).

Estos tres instrumentos son compartidos por alumno y director a través del OneDrive de la UC para ir completándolos y realizar el seguimiento.

Evaluación

Hasta el momento, la evaluación de la presente experiencia ofrece varios aspectos positivos, entre los que destacan: (1) La organización detallada del proceso de elaboración del TFG, permitiendo al

alumnado ser más consciente de su realización, (2) Facilita al profesorado una guía de seguimiento del TFG, (3) Permite al alumnado autorregular su proceso de elaboración del TFG, y (4) Disminuye las discrepancias de percepción entre alumno-director respecto a las competencias adquiridas y demostradas en el TFG.

Por otra parte, entre los aspectos negativos de la experiencia cabe destacar que la asignación de alumnos de TFG se realiza en diciembre. Pero hasta principios de febrero el alumnado no comienza a preparar el TFG puesto que están centrados en la preparación de los exámenes finales del primer cuatrimestre. Esto implica que durante las dos o tres primeras reuniones se avanza poco en el desarrollo del TFG puesto que estuvieron dedicadas a recordar el procedimiento para la elaboración y seguimiento, junto con orientar la posible temática del mismo.

Por otro lado, sólo dos alumnos de los cuatro asignados están desarrollando su TFG. Los otros dos alumnos aún no se han puesto en contacto con el tutor, por lo que se desconocen las posibles causas que expliquen esta situación.

Conclusiones

Este trabajo describe y analiza la implementación de una evaluación formativa y compartida durante el proceso de elaboración del TFG, y evalúa las competencias adquiridas y demostradas en el mismo. El desarrollo de esta experiencia está mejorando el proceso de elaboración y seguimiento del TFG por parte del alumnado y tutor respectivamente, así como la percepción de ambos sobre las competencias adquiridas. Por el contrario, se están tratando de solventar algunas dificultades relacionadas con el retraso del comienzo de elaboración del TFG.

Finalmente, resulta necesario esperar a la presentación y defensa del TFG en julio 2022 para conocer el grado de adquisición de competencias, así como el rendimiento académico del alumnado.

Referencias

- Castejón-Oliva, F.J., Santos-Pastor, M.L., & Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2015.58.004>
- Facultad de Educación (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%20%20TFG%20\(19-10-21\).pdf](https://web.unican.es/centros/educacion/Documents/GRADO/PROCEDIMIENTO%20%20TFG%20(19-10-21).pdf)
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, A., Pérez-Gutiérrez, M., & Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514. <https://doi.org/10.1174/113564011798392451>
- 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.
- Palacios-Picos, A., López-Pastor, V., & Fraile Aranda, A. (2019). Cuestionario de percepción de competencias docentes de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(75), 445-461. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2019.75.005>
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A., & Martínez-Mínguez, L. (2018). Validación de la Escala de Auto percepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 31-51. <http://dx.doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7989>

EVALUACIÓN FORMATIVA Y TRIÁDICA EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATIVE AND TRIADIC ASSESSMENT IN END OF DEGREE PROJECTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Nuria Ureña Ortín (1)
Encarnación Ruiz Lara (2)

1. Universidad de Murcia, España. Teléfono: +34 626262387. Correo electrónico: nuriaur@um.es
2. Universidad Católica de Murcia (UCAM), España. Teléfono: +34 629825224. Correo electrónico: erlara@ucam.edu

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i RTI2018-093292-B-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER "Una manera de hacer Europa."

Resumen

La incorporación de los Trabajos Fin de Grado en los planes de estudio requiere de una adecuada tutorización y evaluación que permita la adquisición de un gran número de competencias por parte de los estudiantes. El objetivo del presente estudio fue presentar el proceso de evaluación formativa y triádica incorporado en las tutorías académicas de los Trabajos Fin de Grado de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia durante el curso 2021/2022. Este proceso de evaluación se articuló con instrumentos que sirviesen de aprendizaje de competencias, así como de hoja de ruta para identificar con claridad los aspectos clave para evaluar la producción del Trabajo Fin de Grado y su posterior exposición oral frente a un tribunal.

Esta experiencia, todavía sin finalizar, establece como requisito la introducción de sistemas de evaluación reflexivos y dialógicos, así como la necesaria incorporación del alumnado en los procesos de evaluación de los Trabajos Fin de Grado. La aplicación de enfoques evaluativos formativos y compartidos facilita que el docente no sea el único agente que proporcione feedback a los estudiantes y que las tutorías se conviertan en escenarios de aprendizaje.

Palabras clave: *Feedback, evaluación, compartida, formativa, Trabajos Fin de Grado.*

Abstract

The incorporation of Final Degree Projects in study plans requires adequate tutoring and evaluation that allows the acquisition of a large number of skills by students. The objective of this study was to present the process of formative and triadic evaluation incorporated in the academic tutorials of the Children's End-of-Degree Projects of the Faculty of Education of the University of Murcia during the 2021/2022 academic year. This evaluation process was articulated with instruments that served to learn skills, as well as a roadmap to clearly identify the key aspects to evaluate the preparation of the Final Degree Project and its subsequent oral presentation in court.

This experience, still unfinished, establishes as a requirement the implementation of reflective and dialogical evaluation systems, as well as the necessary incorporation of students in the evaluation processes of Final Degree Projects. The application of shared formative and evaluative approaches makes it easier for the teacher not to be the only agent that gives feedback to the students and for tutorials to become learning scenarios.

Keywords: *Feedback, Formative assessment, shared assessment, Final Year Project.*

EVALUACIÓN FORMATIVA Y TRIÁDICA EN LOS TRABAJOS FIN DE GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción

La asignatura Trabajo Fin de Grado (TFG) se cursa en la etapa final de los estudios de un Grado. Se le puede considerar una asignatura de especial singularidad y trascendencia. Se caracteriza por tener un marcado carácter integrador, personal y autónomo. Su regulación está marcada, en última instancia, por la normativa de cada Universidad y Facultad y está orientada a la evaluación de un gran número de competencias asociadas al título. Según González y Wagenaar (2010) las competencias pueden ser transversales, es decir, compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento y específicas relacionadas con disciplinas concretas. Por tanto, la asignatura TFG debe contemplar ambas.

Desde este enfoque competencial, el proceso de tutorización y evaluación del TFG demanda de contextos formativos en los que se genere aprendizaje, diálogo y reflexión por parte de los agentes implicados en el proceso (Rekalde et al., 2018). Teniendo en cuenta dichas circunstancias, la evaluación formativa y compartida se postula como un modelo evaluativo coherente y necesario en el proceso de tutorización de los TFG. La evaluación formativa es un proceso que realimenta el aprendizaje y posibilita la autorregulación por parte del estudiante (Pérez-Pueyo et al., 2019) al proporcionar feedback de manera regular. En este sentido, servirá para mejorar el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado, mejorar nuestra competencia como tutores, y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollamos en las tutorías académicas (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). De igual forma, la aplicación de procesos triádicos de evaluación a través del cotejo de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación llevada a cabo sobre la misma actividad de evaluación permite generar un plus en cuanto al asentamiento del aprendizaje final y la valoración del mismo debido al triple enfoque que supone (Pérez-Pueyo et al., 2019). En este escenario, el sistema de evaluación deberá estar alineado con los resultados de aprendizaje y las actividades de tutorización propuestas (Bigg, 2005).

El objetivo de esta experiencia es presentar el proceso evaluación formativa y triádica incorporado en las tutorías de los TFG de Infantil.

Contextualización

Esta experiencia se puso en práctica en la asignatura TFG de Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia durante el curso 2021/2022. Es una asignatura obligatoria ubicada en el 2º cuatrimestre del 4º curso del título. Consta de 6 ECTS, lo que supone un total de 150 horas de trabajo del alumnado. Han participado 4 estudiantes y una docente-tutora.

Diseño, desarrollo de tutorías y sistema de evaluación

El proceso de elaboración del TFG se articuló a través de 4 tutorías obligatorias presenciales y diversas tutorías no presenciales (Ureña, 2021). En ellas se incorporó un sistema de evaluación formativa y compartida, así como un proceso de evaluación triádica.

A continuación, se detallan las principales actividades desarrolladas en cada tutoría, la implementación de la evaluación, agentes implicados y tipo de instrumentos a aplicar en cada tutoría (Figura 1).

La 1ª tutoría grupal tuvo como objetivos concretar los principales apartados de la línea del TFG elegida, establecer un cronograma de trabajo, orientar al alumnado en la búsqueda bibliográfica y acordar con el alumnado las actividades a realizar en la próxima tutoría. Desde el punto de vista del sistema de evaluación, se explicó cómo iba a ser evaluado-calificado y se presentaron los instrumentos de evaluación:

a. Una rúbrica. Este instrumento detallaba los criterios y niveles de calidad de cada uno de los apartados de la memoria del TFG (resumen, palabras clave, justificación, etc.) desde una complejidad muy baja (no cumple las expectativas ni alcanza el dominio) hasta una alta complejidad (cumple los criterios de calidad y dominios establecidos).

b. Dos Escalas de Valoración Diferenciadas (EVD) que se utilizaron para evaluar, por un lado, la memoria del TFG y, por otro, la exposición oral. La EVD, a diferencia de la rúbrica, establece puntuaciones concretas para cada aspecto y nivel de logro con diferentes grados en función de la complejidad de cada aspecto a evaluar.

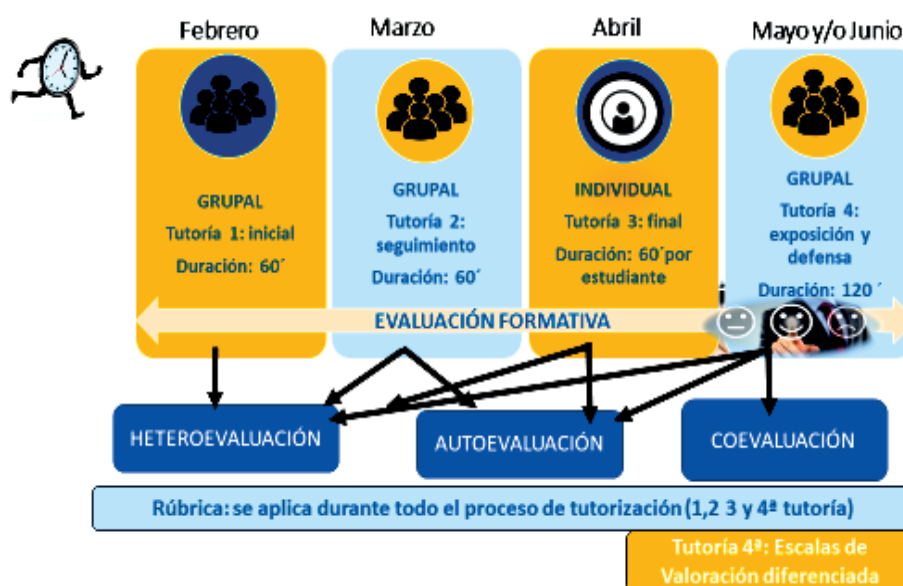
Del mismo modo se estableció como clave su participación en el proceso de evaluación en las tutorías.

En la tutoría 2, en modalidad grupal, y tutoría 3, en modalidad individual, se empleó la rúbrica como instrumento guía para evaluar los diferentes apartados del trabajo, haciendo visibles las exigencias de calidad demandadas (Pegalajar, 2021). En estas tutorías se llevaron a cabo procesos de autoevaluación y heteroevaluación.

En la última tutoría, en modalidad grupal, se incorporaron las dos EVD y se aplicaron los instrumentos desde una triple perspectiva: autoevaluación, de coevaluación y de heteroevaluación. Cada estudiante realizó una exposición de su trabajo, en un tiempo máximo de 15 minutos. A continuación, realizaba una autoevaluación del mismo al tiempo que recibía feedback por parte de los compañeros y la docente. De esta forma se podía cotejar las valoraciones por varios agentes y la docente no fue la única que proporcionó información, corrigió o aconsejó, sino que cada estudiante tuvo la oportunidad de aportar valoraciones constructivas y sistemáticas, tanto a su trabajo y exposición como al de los demás compañeros.

Figura 1.

Proceso de evaluación en las tutorías



Resultados y conclusiones

Esta experiencia de buena práctica, todavía sin finalizar, será evaluada con el cuestionario de "Experiencia de buena práctica y su evaluación" diseñado por la Red de Evaluación Formativa. Se pretende examinar si:

- El alumnado está o no familiarizado con el uso de instrumentos de evaluación formativa y compartida en la asignatura TFG.
- El sistema de evaluación permitirá incorporar al alumnado en los procesos de evaluación de los TFG.

c) Desde el punto de vista de la evaluación triádica y el empleo de las EVD se valorará si se puede alcanzar una mayor calidad en el trabajo elaborado. El propósito fundamental será lograr que el proceso de evaluación triádica facilite al alumnado, una opinión común, consensuada y/o justificada final, comparando sus valoraciones con las de sus compañeros y con las de la profesora, antes de la calificación (Pérez-Pueyo, 2015).

Referencias

- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- González, J., & Wagenaar, R. (2010). *Tuning Educational Structures in Europe*. Universidad de Deusto.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-Pueyo, A. (Coords.) (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (e-book). Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>
- 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>
- Pérez-Pueyo, A. (2015). Escala de valoración para la evaluación triádica de exposiciones orales. En N. González-Fernández, I. Salcines, & E. García-Ruiz (coords). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida. El papel de las nuevas tecnologías. IX Congreso Internacional de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Infantil, Primaria, Secundaria y Universitaria, celebrado en Santander del 17 al 19 de septiembre de 2015* (pp. 1257-1288). Editorial de la Universidad de Cantabria
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela-Alcalá, D. Gutiérrez-García, C., y Hernández-Garijo, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: Dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559-565. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Rekalde, I., Ruiz, M. P. Y Bilbao, B. (2018). Acción tutorial y evaluación formativa en los Trabajos de Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 123-141. <https://doi.org/10.4995/redu.2018.10185>
- Ureña, N. (2021). La evaluación formativa y acción tutoría en los Trabajos Fin de Grado. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 7(3), 89-91. http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_7_3_2021.pdf

EVALUACIÓN FORMATIVA Y FEEDBACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS/OS DE EDUCACIÓN INFANTIL

FORMATIVE ASSESSMENT AND FEEDBACK IN THE INITIAL TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Lucía Sánchez-Tarazaga ⁽¹⁾ y Sara Buils ⁽²⁾

Universitat Jaume I, España

⁽¹⁾ lvicente@uji.es (autora de correspondencia)

⁽²⁾ sbuils@uji.es

Resumen

El feedback facilita la evaluación como aprendizaje y es el componente clave de la evaluación formativa, siendo esta esencial en la formación inicial docente. La experiencia expuesta se desarrolla en una asignatura del Grado en Maestro/a de Educación Infantil de la Universitat Jaume I (Castellón, España) con el objetivo de conocer la percepción del alumnado sobre la implementación de este tipo de evaluación. Se han empleado cuatro técnicas: (1) Intercambios orales semanales entre docente y cada grupo de trabajo (tutorías orales); (2) Observación sistemática (mediante el cuaderno reflexivo de aprendizaje del grupo); (3) Producciones del alumnado (entregables del proyecto); (4) Intercambio oral grupal (evaluación intermedia previa a la puesta en marcha en un contexto real). Los resultados de la encuesta indican que estos procedimientos de evaluación han favorecido el aprendizaje en un grado alto, siendo los que más los entregables del proyecto y la tutoría con las profesoras. Esta experiencia muestra el potencial y la pertinencia de la evaluación formativa y el feedback en las aulas universitarias.

Palabras clave: *Evaluación formativa; formación inicial docente; feedback.*

Abstract

The feedback provides the assessment as learning and it is the key element of the formative assessment, which is essential in the initial teacher training. The experience is developed in a subject of the Degree in Early Childhood Teacher Education in the Universitat Jaume I (Castellón, Spain) with the aim of finding out the students' perception of the implementation of this type of assessment. It has been employed four techniques: 1) Weekly oral exchanges between the teacher and each group (oral tutorials); (2) Systematic observation (through the group's reflective learning notebook); (3) Students' productions (project deliverables); (4) Group oral exchange (intermediate evaluation prior to implementation in a real context). The results of the questionnaire indicate that all the assessment procedures have promoted learning to a high degree, the most being the deliverables of the project and the tutoring with the teachers. This experience reveals the potential and relevance of formative evaluation and the use of feedback in Higher Education.

Keywords: Formative assessment; initial teacher training; feedback.

EVALUACIÓN FORMATIVA Y FEEDBACK EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTRAS/OS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción

El feedback es uno de los factores determinantes en el aprendizaje del alumnado (Cano et al., 2020) y el componente clave de la evaluación formativa (Hamodi et al., 2015), por su carácter mediador del aprendizaje (Ibarra-Sáiz et al., 2020). Es esencial promover dicha evaluación en la formación inicial docente, aumentando la implicación del estudiantado para participar activamente en su evaluación (Boud y Soler, 2016; Panadero y Lipnevich, 2022) y que desarrolle competencias profesionales que faciliten su posterior desempeño docente (López-Pastor y Pérez-Pueyo, 2017). Así pues, es deseable propiciar un ambiente comunicativo que permita al estudiantado verbalizar y apropiarse de los objetivos y criterios de evaluación (William, 2011), pasando de la unidireccionalidad a una comunicación colaborativa con el propósito de promover su aprendizaje (Ibarra-Sáiz et al., 2020).

Contextualización

Esta experiencia se desarrolla en la asignatura de Evaluación e Innovación Educativa, de 4º curso del Grado en Maestro/a de Educación Infantil (GMEI) de la Universitat Jaume I (Castellón, España). Con una duración de seis créditos ECTS, tiene consideración de formación básica y ha sido impartida entre dos y tres docentes (dependiendo el año), con una media de 140 estudiantes matriculados en total por curso.

Diseño y desarrollo

El alumnado debe diseñar y poner en marcha un proyecto de innovación educativa en grupo. La evaluación formativa y el acompañamiento por parte del docente es un recurso importante que se utilizará en clase. Concretamente, se han empleado cuatro técnicas de evaluación: (1) Intercambios orales semanales entre docente y cada grupo de trabajo (tutorías orales); (2) Observación sistemática (mediante el cuaderno reflexivo de aprendizaje del grupo y con un seguimiento semanal por parte de la docente); (3) Producciones del alumnado (entregables del proyecto) en las que la docente proporciona feedback a cada grupo en tres momentos temporales; (4) Intercambio oral grupal (evaluación intermedia previa a la puesta en marcha en un contexto real).

Evaluación

Al finalizar la asignatura, se envía una encuesta diseñada ad hoc a través de la plataforma virtual con la finalidad de conocer la opinión del alumnado sobre el funcionamiento de la misma. Las preguntas del cuestionario están dispuestas en una escala Likert de 5 puntos (1= nada y 5=mucho) y, además, se incluye una pregunta abierta al final para comentarios adicionales. En esta comunicación nos centramos en las preguntas relativas a la evaluación formativa en dos cursos académicos (2020-2021 y 2021-2022), con la finalidad de averiguar la valoración que otorga el alumnado a la implementación de la misma.

Con relación a la primera pregunta, los resultados indican que todos los instrumentos han favorecido el aprendizaje en un grado alto (Tabla 1), siendo los que más los entregables del proyecto ($M=4,29$; $DT=1,01$ y $M=4,37$; $DT=0,88$) y la tutoría con las profesoras ($M=4,24$; $DT=0,93$ y $M=4,25$; $DT=0,94$). El cuaderno reflexivo es el que menor valoración ha tenido en los dos cursos, si bien aún se mantiene en niveles por encima de 3. Por otra parte, hallamos una pequeña diferencia con el cambio aplicado en la evaluación intermedia ($M=4,22$; $DT=0,86$). Así, hasta el curso 2020-2021, esta se realizaba con profesorado de la asignatura y algún miembro externo (Fortea et al., 2017).

Desde el curso 2021-2022 se ha sustituido por el formato de coevaluación, de forma que son los propios compañeros los que se dan feedback entre ellos.

Tabla 1.

Valoración de la evaluación formativa por parte del alumnado

	N		Media (y DT)	
	2020-2021	2021-2022	2020-2021	2021-2022
1.Tutoría con la docente	80	71	4,24 (0,93)	4,25 (0,94)
2.Cuaderno reflexivo	80	64	3,36 (1,08)	3,61 (1,00)
3.Entregables del proyecto	80	71	4,29 (1,01)	4,37 (0,88)
4.Evaluación intermedia	80	69	3,78 (0,87)	4,22 (0,86)

Fuente: Elaboración propia

Con relación a la pregunta de respuesta abierta, se ha realizado un análisis de contenido de tipo inductivo. Por razones de extensión, únicamente podemos recoger algunos extractos del análisis, siendo los más repetidos los temas que hacen referencia a la utilidad del feedback y la actitud docente:

1) Feedback: Además, el feedback recibido por parte de la profesora y la manera de explicar es un aliciente que motiva a querer saber más (C1_ALU9); En general, estoy satisfecha con el feedback (...) que nos servirá para nuestro presente y nuestro futuro (C1_ALU17); Creo que el feedback de la profesora es un elemento esencial que muchos profesores deberían aplicarlo, pues se aprende mejor (C1_ALU21); El continuo feedback en la realización del artículo me ha ayudado mucho (C1_ALU22); Decir que las tutorías y el feedback recibido es algo que se debería hacer siempre(...), por tanto toda la información y feedback nos ha ayudado a mejorarlo e ir progresando a la vez que aprendemos de nuestros errores (C2_ALU15).

2) Actitud docente: Sin duda la profesora se involucra mucho en la asignatura y se nota que le gusta y le interesa nuestro aprendizaje (C1_ALU12); Ha sido genial tener a (...) de profesora dado que en las tutorías nos ha guiado y dado unas pautas, geniales para poder llevar a cabo el trabajo (C1_ALU29); En cuanto a la profesora, me he sentido acompañada en todo momento y (...) Ha sido muy fácil comunicarle las inseguridades que nos generaba el proyecto y cualquier adversidad que hemos vivido con él (C1_ALU31); El seguimiento de la profesora sobre nuestro proyecto ha sido muy enriquecedor (...). Al principio me sentía frustrada con la asignatura porque estaba perdida pero conforme iba avanzando el curso, he entendido el significado del trabajo y mi confianza se ha visto reforzada gracias a la ayuda y acompañamiento de la profesora (C1_ALU43).

Conclusiones

Esta experiencia educativa muestra el potencial y la pertinencia de la evaluación formativa y el uso del feedback en la formación inicial docente. Es particularmente necesario saber implementar la misma en la formación inicial de maestros, pues las experiencias vividas en las aulas van a moldear su posterior desempeño como docentes.

El alumnado valora de forma muy positiva la utilización de este tipo de herramientas orientadas hacia su aprendizaje, especialmente la posibilidad de recibir feedback de forma periódica (sin una calificación). Si bien queda fuera del alcance de este trabajo, es necesario tener en cuenta estos resultados para corregir posibles desajustes en los próximos cursos. La actitud docente juega un papel clave que conviene tener en cuenta para poder aprovechar mejor la evaluación formativa. Asimismo, también es importante darle mayor valor al cuaderno reflexivo y repensar alguno de sus apartados, de forma que el alumnado perciba más aún la utilidad en su aprendizaje.

Referencias

- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Cano, E., Pons-Seguí L., & Lluch, L. (2020). *Feedback a l'Educació Superior*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Fortea, M.A, Sánchez Tarazaga, L., & Zorrilla, L. (2017). Aprendizaje en entornos laborales y evaluación auténtica. *@tic. revista d'innovació educativa*, 19. <http://hdl.handle.net/10550/64024>
- Hamodi, C., López, V.L. & López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161.
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G., & Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: the role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80, 137 -156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- López Pastor, V. M., & Pérez Pueyo, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones.
- Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback typologies and models: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*, 35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington (EE. UU.): Solution Tree Press.

LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

ASSESSMENT PROCESSES IN EXTERNAL PRACTICES IN TEACHER EDUCATION

Laura Cañadas (1)
Rocío Garrido-Martos (2)

(1) Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Teléfono: + 34 914975924. Correo electrónico: laura.cannadas@uam.es

(2) Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, España.
Teléfono: + 34 914972805. Correo electrónico: rocio.garrido@uam.es

Resumen

Durante las prácticas externas adquiere relevancia tanto el qué se solicita al alumnado como el cómo se evaluará. Los procesos de evaluación formativa son fundamentales para asegurar el desarrollo de las competencias y la autorregulación de los aprendizajes durante esta etapa. La propuesta que se presenta se ha llevado a cabo en los Grados de Formación de Profesorado durante cuatro cursos académicos con un total de 147 estudiantes. Se establece un modelo de tutela de prácticas a partir de una serie de tareas en progresión formativa y de dificultad. En cada tarea se indica qué se debe hacer, junto con material de apoyo, la extensión de la tarea, la fecha de entrega y la rúbrica que se empleará para evaluar. A partir de las rúbricas y el feedback dado por el profesorado, el alumnado puede ir autorregulándose.

Palabras clave: *Prácticas; rúbricas; evaluación formativa; formación del profesorado.*

Abstract

During external practices both what is asked to students and how it is going to be assessed is relevant. Formative assessment processes are fundamental to assure competences development and self-regulating learning during this stage. The proposal presented has been developed with 147 students during four academic years. A practices supervision model is established based on a series of tasks in formative progression and difficulty. Each task indicates what must be done, along with supporting material, the extension of the task, the due date and the rubric that will be used to assess. From the rubrics and the feedback given by the teachers, the students can self-regulate.

Keywords: *Practices; rubrics; formative assessment; teacher education.*

LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

Introducción

Las prácticas externas es una de las fases con mayor potencial formativo en la formación inicial del futuro profesorado (Zabalza, 2016). Durante este periodo en el que el estudiantado entra en contacto con la realidad de los centros educativos se desarrollan numerosas competencias fundamentales para la profesión docente (Valle & Manso, 2018). Para potenciar que esto sea así, durante este proceso debe existir una estrecha colaboración entre la universidad y la escuela. Esta colaboración debe darse en todas las fases del proceso, tanto en la propuesta de actividades que el alumnado deberá realizar en los centros educativos, como en el análisis de las situaciones que se producen en el contexto de la escuela desde la universidad (Cortés-González et al., 2020). Por ello, es fundamental tener un modelo formativo y de seguimiento que potencie en la mayor medida posible el aprendizaje del alumnado. Dentro de este proceso adquiere relevancia tanto el qué se solicita al alumnado como el cómo se evaluará. Llevar a cabo procesos de evaluación formativa, que permitan al alumnado ir mejorando su aprendizaje a lo largo del proceso es fundamental para asegurar un correcto desarrollo de las competencias durante esta etapa (Cañadas, en prensa). Estos procesos deben, además, enfocarse al desarrollo de la autorregulación de los aprendizajes del alumnado, ya que, en poco tiempo se enfrentarán solos a situaciones de la profesión docente. Para ello, el uso de rúbricas ha mostrado ser de gran utilidad. Las rúbricas facilitan que el alumnado conozca de forma previa los criterios de evaluación y pueda proponerse metas de aprendizaje a alcanzar, haciendo un seguimiento de su proceso de aprendizaje, y reflexionando sobre la tarea a través del intercambio entre docente y estudiante. Esto, como forma de autoevaluación influye en el rendimiento del alumnado, y permite que a largo plazo el alumnado se autorregule (Panadero & Alonso-Tapia, 2011). Además, permitirán que los tutores académicos y profesionales manejen los mismos criterios de evaluación, pudiendo realizar un seguimiento del alumnado que vaya en la misma línea. Por todo ello, en este trabajo se presenta una propuesta para la tutela y el seguimiento de las prácticas externas, con rúbricas para la evaluación y autorregulación de los aprendizajes por parte del alumnado.

Contextualización

La propuesta didáctica se ha llevado a cabo en los Grados de Maestro/a en Ed. Infantil, Maestro/a en Ed. Primaria y Doble Grado. Los créditos de las prácticas varían en función de las que se estén cursando. Actualmente, en los Grados simples las prácticas genéricas son 18 ECTS (3º Curso) y las de Mención (con o sin) son 27 ECTS (4º Curso). En el caso del Doble Grado, cada uno de las prácticas que realizan tienen 30 ECTS. Esta experiencia se ha estado desarrollando durante los últimos 4 cursos académicos con un total de 147 estudiantes.

Diseño y desarrollo

El diseño de la experiencia forma parte del proyecto de innovación docente PIMEFIM (Plan para la Formación Integral de Maestros y Maestras). Este se llevó a cabo en los cursos 2018/2019 y 2019/2020, y después se ha mantenido la propuesta de tutela durante los siguientes cursos. La experiencia consiste en la creación de un modelo de tutela y seguimiento de las prácticas. En este modelo se establecen una serie de tareas en progresión formativa y de dificultad. En cada tarea se indica al alumnado la descripción de lo que debe hacer en la misma, junto con material de apoyo, la extensión de la tarea y la fecha de entrega. En total la propuesta global consta de 18 tareas. Dependiendo de las prácticas que cursen los estudiantes deben realizar unas tareas u otras. Para valorar cada una de estas tareas se incluye una rúbrica en el espacio de trabajo que está disponible para los estudiantes desde el comienzo de las prácticas. Al comienzo se le explica al alumnado cada una de las tareas y los criterios e indicadores de logro incluidos en la rúbrica, informándoles que estos son los que marcan la calidad del trabajo, y lo que se espera que ellos recojan en sus tareas. A medida que el alumnado va realizando las entregas de las tareas, se les evalúa a través de las rúbricas y dándoles feedback partiendo de esos criterios de evaluación. Después se pueden ir

incorporando aspectos de mejora en las siguientes tareas que se van presentando. Se incluye, como ejemplo, una de las rúbricas empleadas:

Figura 1.
Rúbrica de evaluación para el foro de seguimiento

CRITERIOS	DESCRPTORES			
	INSUFICIENTE	REGULAR	BIEN	EXCELENTE
Calidad y relevancia de las aportaciones	Las ideas aportadas no son relevantes para las prácticas	Las ideas aportadas son poco relevantes en relación con lo desarrollado durante las prácticas	Las ideas aportadas son bastante relevantes en relación con la finalidad de las prácticas	Aporta ideas críticas y relevantes en relación con lo ocurrido durante las prácticas
Descripción de los hechos ocurridos durante las prácticas	Apenas se recogen hechos ocurridos durante el periodo de prácticas	Indica algunos de los sucesos ocurridos sin una descripción concreta de cada uno de ellos	Describe algunos sucesos ocurridos sin detallar aspectos relevantes para comprender que ha ocurrido	Describe detalladamente los sucesos más relevantes ocurridos durante el periodo de prácticas
Reflexión sobre el proceso de prácticas	No existe una reflexión sobre lo ocurrido en las prácticas	No se reflexiona sobre todos los sucesos ocurridos durante el periodo de prácticas	Reflexiona sobre los acontecimientos ocurridos sin entrar a valorar en la profundidad la repercusión que pueden tener para los procesos educativos y para su formación como docentes	Reflexiona sobre los diferentes acontecimientos ocurridos valorando la repercusión que los mismos tienen para los procesos educativos y para su formación como docentes
Expresión y gramática en las aportaciones	El mensaje no está bien redactado, no es comprensible y la estructura que presenta no es fácil de leer.	El mensaje no expresa sus ideas con mucha claridad	Estructura sus ideas con claridad suficiente, presentando las ideas de forma coherente	Sus aportaciones se construyen en un discurso bien articulado (ideas organizadas, conectadas)
Gramática	Presenta muchos errores gramaticales	Presenta entre 3-5 faltas de ortografía o errores gramaticales	Presenta entre 0-3 faltas de ortografía o errores gramaticales	No contiene errores gramaticales

Evaluación y conclusiones

Para valorar la propuesta e ir mejorándola curso a curso, se incluyen en las diferentes tareas una encuesta de satisfacción donde se valora la dificultad y pertinencia de lo solicitado. La recepción del alumnado ha sido muy buena, encontrándole gran utilidad a la forma de solicitar las tareas formativas para el desarrollo de las prácticas. Además, contar con rúbricas desde el primer momento destaca como un facilitador del aprendizaje, permitiéndoles focalizarse en los elementos importantes del proceso formativo. Además, esto les facilita entender de dónde viene su calificación y qué aspectos concretos podría haber mejorado en su realización. Esta es una propuesta que podría ser de gran utilidad para implementar durante la tutela y el seguimiento de las prácticas en cualquier titulación de formación de profesorado.

Referencias

- Cañadas, L. (en prensa). Contribution of formative assessment for developing teaching competences in teacher education. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1950684>
- Cortés-González, P., González, B. & Padua, D. (2020). Visiones del alumnado y el sentido del prácticum en educación primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 275-298.
- Panadero, E. & Alonso-Tapia, J. (2011). El papel de las rúbricas en la autoevaluación y autorregulación del aprendizaje. En K. Bujan, I. Rekalde & P. Aramendi (Eds.), *La Evaluación de Competencias en la Educación Superior. Las rúbricas como instrumento de evaluación* (Cap.5). Madrid: Eduforma.
- Valle, J.M. & Manso, J. (2018). El Practicum en la formación inicial: aportaciones del modelo 9:20 de competencias docentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 489, 1-5.
- Zabalza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *I*(1), 1-23. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v1i1.8254>

INCORPORANDO MODELOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

INCORPORATING FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT MODELS IN HIGHER EDUCATION

Isabel Pérez-Herráez (1)
Carlos Evangelio (2)
Anna Ruiz Ros (3)

(1) Universitat de València, España. Teléfono: +34 963864695. Correo electrónico: isabel.perez-herraez@uv.es

(2) Universitat de València, España. Correo electrónico: carlos.evangelio@ext.uv.es

(3) Correo electrónico: ap.ruizros@edu.gva.es

Resumen

La presente comunicación describe un modelo de evaluación formativa y compartida desarrollado con docentes en formación que incluye la participación del alumnado y la cesión de autonomía. El proceso de evaluación se ha llevado a cabo con un grupo de 50 de estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. El 94% del alumnado ha escogido una evaluación continua que incluye procesos de autoevaluación y coevaluación. Aunque el proceso todavía no ha finalizado, se ha observado que el alumnado desconoce la evaluación formativa y compartida y sus beneficios. Este desconocimiento influye en que el alumnado no recurra a los instrumentos de evaluación durante la asignatura (a pesar de que los tiene a su disposición y los conoce), lo que repercute en que no se beneficie totalmente del potencial formativo que se ha dado al proceso de evaluación. Palabras clave: *Estudiantes universitarios; evaluación alternativa; autoevaluación; coevaluación*

Abstract

This work describes a formative and shared evaluation model developed with teachers in training that includes the participation of students and the transfer of autonomy. The evaluation process has been carried out with a group of 50 students in the third year of the Early Childhood Education Teacher Training Degree. Ninety-four percent of the students have chosen a continuous evaluation that includes self-evaluation and co-evaluation processes. Although the process has not yet been completed, it has been observed that the students are unaware of the formative and shared evaluation and its benefits. This lack of knowledge influences students not to use the evaluation instruments during the course (despite the fact that they are available and known), which means that they do not fully benefit from the formative potential of the evaluation process. Keywords: University students; alternative assessment; self-assessment; co-assessment

INCORPORANDO MODELOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Introducción

Uno de los principales retos fijados para una transformación educativa que sitúe al discente en el centro del proceso de aprendizaje es el cambio de una "cultura del examen" a una "cultura de la evaluación" (Dochy et al., 2002). Para ello, es importante que el docente utilice procesos evaluativos que aboguen por la implicación activa del alumnado, de forma que puedan ser conocedor y participe de su propia evaluación (López-Pastor & Pérez-Pueyo, 2017). Este tipo de procesos de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC) van a favorecer un aprendizaje significativo y motivador al alumnado (López-Pastor, 2011). Se considera clave que estas prácticas evaluativas se apliquen con el profesorado en formación, ya que pueden vivenciar dichos resultados y asimilar su aplicación en sus futuras prácticas docentes (e.g. Castejón et al., 2010; Julián et al., 2012). La presente comunicación describe un modelo de EFyC que se ha desarrollado y que se está aplicando con docentes en formación, y en el que se incluye la participación del alumnado y se trabaja la cesión de la autonomía.

Contextualización

El proceso de EFyC se ha llevado a cabo con un grupo de 50 de estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil. Esta intervención se está implementando en una asignatura sobre la enseñanza de la Educación Física en Educación Infantil que incluye contenidos relacionados con la aplicación de modelos de EFyC. Según la guía docente de la asignatura, la asistencia al 80% de las sesiones teórico-prácticas es obligatoria para poder participar en un proceso de EFyC. En este caso, el 94% del alumnado ha escogido dicho modelo. El resto se ha acogido a un modelo de evaluación final.

Diseño y desarrollo

En primer lugar, el alumnado comienza la asignatura siendo participe de su propio proceso evaluativo en función del itinerario escogido. Los instrumentos de evaluación para cada itinerario varían, tal y como se resume en la Tabla 1.

Tabla 1.

Itinerarios de evaluación

Itinerario	Destinatario	Instrumentos		
Formativo continuo	Alumnado que asiste regularmente a clase.	Trabajo grupal – 40%	Prácticas de aula - 30%	Porfolio – 30%
Mixto	Alumnado que no asiste al 80% de las clases o no realiza el 80% de las prácticas de aula.	Trabajo grupal – 40%		Examen - 60%
Final	Alumnado que no asiste a clase.	Examen – 100%		

Teniendo en cuenta el objetivo de la propuesta y dado que la mayoría del alumnado se ha acogido a un modelo de EFyC, se desarrollará dicho itinerario. En él, se ha optado por combinar aspectos del modelo de EFyC con el modelo tradicional para evitar problemas derivados a la falta de costumbre del alumnado a su aplicación (López-Pastor, 2011). Dentro del itinerario continuo, se han incluido procesos de coevaluación y autoevaluación en el trabajo grupal. Dado que el trabajo consta de un documento escrito y una exposición oral, se ha realizado una autoevaluación cualitativa que consiste en una reflexión escrita sobre su participación e implicación individual y grupal en la elaboración y desarrollo del trabajo. En ella, el alumnado tiene la posibilidad de incluir cuestiones relacionadas con la organización del grupo, seguimiento y desarrollo del trabajo escrito, nivel de satisfacción respecto al proceso y al resultado final, así como aportaciones individuales que consideren relevante destacar. También aspectos positivos y posibles mejoras y, para finalizar, una calificación numérica que se corresponda con la justificación previamente dada.

Por otro lado, a la hora de valorar las exposiciones orales, cada grupo es coevaluado por otros dos, haciendo uso de la misma rúbrica empleada por la docente (ver anexo). De este modo, se divide el 100% de la nota correspondiente en un 70% el trabajo escrito y un 30% la defensa oral (15% valoración docente y 15% coevaluación).

Evaluación

Hasta el momento no se han obtenido datos respecto a la evaluación del grupo con el que se ha implementado el modelo de EFyC descrito puesto que la asignatura no se encuentra todavía finalizada. No obstante, si podemos aludir a algunas cuestiones que se han identificado en el alumnado y se creen destacables para tener en cuenta en futuras ediciones.

Por un lado, al inicio del cuatrimestre se explica el modelo de evaluación de la asignatura y a su vez se incluye posteriormente como contenido de la materia. No obstante, a veces el alumnado no muestra que acabe de comprender el hecho de que se trata de un mismo contenido cuya única diferencia radica en la etapa educativa en la cual se implementa y las modificaciones y adaptaciones que ello conlleva. Por otro lado, se ha detectado un desconocimiento del alumnado sobre este tipo de modelos de evaluación puesto que identifica que tradicionalmente se ha visto vinculado a evaluaciones más sumativas y basadas en pruebas finales ("cultura del examen"; Dochy et al., 2002). Esto repercute en la falta de consideración y costumbre por parte del alumnado en la existencia y capacidad formativa de instrumentos de evaluación vinculados a la autoevaluación y la coevaluación (López-Pastor, 2011). En este sentido, a pesar de la puesta en común y consenso de dichos instrumentos de forma previa a la realización de las tareas que evalúan, a la hora de desarrollar y posteriormente entregar los trabajos en muchas ocasiones no se aprovecha su capacidad formativa ni se utilizan como instrumento de forma previa a la entrega. Quizá para dar solución a esto, se podría insistir más a la hora de recordar su existencia y el hecho de que estén a su disposición en la plataforma virtual.

Conclusiones

En definitiva, se ha elaborado un modelo de EFyC que trata de adaptarse a las necesidades individuales del alumnado y garantice su formación. De igual modo, se considera de especial relevancia involucrar al alumnado en el proceso de evaluación y no únicamente contemplar la opinión docente. La evaluación debe constituir un proceso dialógico en el que participen todos los agentes involucrados, motivo por el cual se intenta contribuir a ello con experiencias como esta que pueden modificarse, transferirse y mejorarse.

Referencias

- Castejón, F.J., López-Pastor, V.M., Julián, J., y Zaragoza, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42, 328-346.
- Dochy, F., Segers, M. & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2), 13-30.
- Julián, J., Zaragoza, J., Castejón, F.J., y López-Pastor, V.M. (2010). Carga de trabajo en diferentes asignaturas que experimentan el sistema ECTS. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(38), 218-233.
- 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.
- 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.

Anexos

EXPOSICIÓN ORAL (30% - 15% coevaluación)				
CRITERIO	Muy adecuado (3)	Adecuado (2)	Para mejorar (1)	Inadecuado (0)
Discurso	Se expresa con claridad y hace un uso correcto del lenguaje siendo fluido, rico y variado.	Se expresa con claridad y hace un uso correcto del lenguaje.	En ocasiones no se expresa con claridad, lo que dificulta la comprensión del mensaje.	No se expresa con claridad.
Seguridad	Realiza la exposición con seguridad y coherencia.	Realiza la exposición con seguridad, pero hay cierta incoherencia en algunos apartados.	Realiza la exposición con cierta inseguridad.	Demuestra falta de preparación y de conocimiento sobre el tema.
Recursos	Utiliza material auxiliar, recursos didácticos adecuados (pizarra, ilustraciones, diagramas, mapas, esquemas, multimedia, TIC) para involucrar a la audiencia y realizar la presentación de manera más atractiva.	Utiliza material auxiliar, recursos didácticos adecuados (pizarra, ilustraciones, diagramas, mapas, esquemas, multimedia, TIC) pero no siempre sirven para involucrar a la audiencia y realizar la presentación de manera más atractiva.	Utiliza material auxiliar, recursos didácticos adecuados (pizarra, ilustraciones, diagramas, mapas, esquemas, multimedia, TIC) pero no para involucrar a la audiencia y realizar la presentación de manera más atractiva.	No utiliza material auxiliar.
Actitud	Capta la atención con un discurso ameno e interactúa con los/as compañeros/as.	Capta la atención con un discurso ameno, pero no interactúa.	En ocasiones capta la atención, pero en otras se pierde el hilo de la exposición.	No capta la atención.
Originalidad	El conjunto presentación y exposición se basan en una idea innovadora bien ejecutada (uso de dinámicas).	El conjunto presentación y exposición se basan en una idea innovadora que no acaba de estar bien ejecutada.	El conjunto presentación y exposición se basan en una idea no demasiado innovadora.	No hay originalidad.
Realismo	La propuesta planteada se ajusta perfectamente a la realidad del aula de EI.	La propuesta planteada se ajusta bastante a la realidad del aula de EI.	La propuesta planteada difícilmente se ajusta a la realidad del aula de EI.	La propuesta planteada no se ajusta a la realidad del aula de EI.
Relación con la práctica	Los fundamentos teóricos están muy relacionados con la propuesta práctica y las dinámicas de la presentación.	Los fundamentos teóricos están bastante relacionados con la propuesta práctica y las dinámicas de la presentación.	Los fundamentos teóricos están poco relacionados con la propuesta práctica y las dinámicas de la presentación.	Los fundamentos teóricos no están relacionados con la propuesta práctica y las dinámicas de la presentación.
Presentación	La presentación es clara, sin demasiado texto y atractiva a la vista.	La presentación es clara y está resumida, pero no resulta atractiva.	La presentación no es clara y presenta demasiado texto.	La presentación no está cuidada.

Puntuación: Excelente (22-24 puntos); Notable (17-21 puntos); Aprobado (12-16 puntos); Suspenso (0-11 puntos).

Observaciones:

**EVALUACION DE NIVEL DE LOGRO ALCANZADO EN PRODUCCIONES ORALES Y
ESCRITAS DEL ALUMNADO DE UN CICLO DE GRADO MEDIO DE FORMACION
PROFESIONAL. TRABAJANDO EL PENSAMIENTO EN EL AULA**

EVALUATION OF THE LEVEL OF ACHIEVEMENT REACHED IN ORAL AND WRITTEN PRODUCTIONS
BY STUDENTS OF VOCATIONAL TRAINING CYCLES, WORKING ON THOUGHT IN THE CLASSROOM

Beatriz González Alonso (1)
María Antonia López Luengo (2)
María Cristina Gil Puente (3)

(1) Universidad de Valladolid, España. Teléfono +34 689279472. Correo electrónico:
beatriz.gonzalez.alonso@uva.es

(2) Universidad de Valladolid, España. Teléfono +34 921112325. Correo electrónico:
mariaantonia.lopez@uva.es

(3) Universidad de Valladolid, España. Teléfono +34 921112325. Correo electrónico:
cristina.gil.puente@uva.es

Resumen

La vida diaria de personas adolescentes o adultas hace que en múltiples ocasiones estas no sean capaces de expresar o exteriorizar sus pensamientos. El objetivo del estudio es evaluar una innovación implementada (aprendizaje basado en el pensamiento) cuyo fin consistía en facilitar herramientas que contribuyesen al desarrollo del pensamiento crítico, de su capacidad profesional y de la competencia de aprender a aprender entre el alumnado de un grado medio de formación profesional (Pastelería, repostería y panadería). Para su evaluación se utilizan instrumentos objetivos como listas de cotejo, test y rúbricas de evaluación. Los resultados obtenidos a muy corto plazo muestran una tendencia de mejora en las producciones orales y escritas del alumnado, así como una mejora del ambiente de aula. La disposición del docente juega un papel clave en el proceso para el logro de los objetivos.

Palabras clave: *Rutinas de pensamiento; Formación profesional; Evaluación formativa; Rúbricas; Listas de cotejo*

Abstract

The everyday Life of adolescents or adults often makes them unable to express or exteriorize their thoughts. The objective of this study is to evaluate the latest innovations (Learning based on thought) aimed at providing tools which contribute to the development of critical thinking, of its professional capacity and its competency in learning to learn between the student of middle grade of professional training (confectionery, bakery). For the evaluation, objective instruments such as checklists, tests, evaluation rubrics were used. The result achieved in the short term show a tendency towards improvement in the students oral and written communication as well as a better classroom environment. In order to reach the objectives the teacher's willingness plays a major role in the process.

Keywords: *Thinking routines; professional training; formative assessment; rubrics; checklists.*

EVALUACIÓN DE NIVEL DE LOGRO ALCANZADO EN PRODUCCIONES ORALES Y ESCRITAS DEL ALUMNADO DE UN CICLO DE GRADO MEDIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL. TRABAJANDO EL PENSAMIENTO EN EL AULA

Introducción

La vida diaria de personas adolescentes o adultas hace que en múltiples ocasiones estas no sean capaces de expresar o exteriorizar sus pensamientos. El enfoque de pensamiento en el aula puede ser utilizado en enseñanzas no obligatorias, profesionalizantes y de tipo "práctico" como son los ciclos formativos de grado medio o superior. Trabajar el pensamiento en el aula contribuye a la evolución de las capacidades cognitivas y a la estructuración de la argumentación, consiguiendo así la adquisición de un nivel mayor de metacognición. Esto supone demostrar que las rutinas de pensamiento pueden ser aplicadas en diferentes áreas de conocimiento, cuando queremos fomentar en nuestro alumnado mayores habilidades de pensamiento y comprensión (Perkins, 2001; Pinedo, Calleja y De la Iglesia, 2017; Ritchhart, Church, y Morrison, 2014). Asimismo, una combinación de rutinas de pensamiento y metodologías activas ayuda al estudiantado a desarrollar el pensamiento crítico (Lira, 2010), competencia fundamental en el siglo XXI y muy útil para su desarrollo profesional.

Contextualización

El Aprendizaje Basado en el Pensamiento se lleva a cabo como una innovación docente en el Ciclo de Grado Medio de Formación Profesional de "Pastelería, Repostería y Panadería", concretamente en el módulo "Procesos Básicos de Repostería". El trabajo se centra en un grupo constituido por 13 estudiantes: 3 hombres y 10 mujeres con un rango de edad muy amplio de 16 a 55 años. Este grupo de estudiantes presenta gran heterogeneidad respecto al entorno socioeconómico de procedencia, así como en lo referente a la formación previa recibida, las experiencias vitales previas de educación no formal y a los intereses o motivación respecto al ciclo formativo. Es un grupo poco cohesionado y motivado.

Diseño y desarrollo

La innovación planteada tiene como objetivo fundamental ayudar al alumnado a aprender a aprender para ser mejores profesionales. El trabajo de aula incluye actividades metacognitivas, como las rutinas de pensamiento, insertas en un proceso de evaluación formativa. La secuencia de actividades incluye las siguientes: autoevaluación y coevaluación mediante listas de cotejo, rutinas de pensamiento: "Veo-pienso-me pregunto" y "El titular" y actividad "Compara y contrasta". Con el fin de evaluar la propuesta se diseñaron distintos instrumentos como rúbricas y listas de cotejo (ver ejemplo en tabla 1) que buscan valorar la evolución de exposiciones orales y escritas. También se explora la relación existente entre el trabajo de reflexión y los resultados académicos obtenidos por el alumnado.

Tabla 1.

Lista de cotejo para producciones escritas

Criterios de evaluación	Sí	No
-El texto se presenta con orden legibilidad, corrección ortográfica, etc.		
-El texto parte de una breve explicación con la que logra captar la atención del destinatario y establecer una conexión con la elaboración		
-El cuerpo argumentativo sigue coherencia e incluye fotos		
-La redacción contiene expresiones específicas del tema, vocabulario rico y variado		
-El texto plantea observaciones fundamentadas sobre la elaboración		
-Expone trucos para que sean adoptados en la repetición de la elaboración		

Evaluación de la experiencia

La implementación de la propuesta de innovación combinada con metodologías activas (aprendizajes basados en problemas y actividades dinámicas), ha favorecido notablemente la cohesión del grupo y ha generado mejores resultados académicos en casi un 50% del alumnado. En la figura 1 se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de la producción oral y escrita antes y después de trabajar el pensamiento en el aula. Puede observarse un mayor grado de mejora en la producción escrita que en la oral.

El alumnado inicialmente muestra incertidumbre y sorpresa ante las nuevas dinámicas de aula. Sin embargo, en su valoración de la innovación manifiesta sentirse contento con el dinamismo de la clase; el ser partícipe del propio aprendizaje ha aumentado la motivación y más aún al comprobar la mejora de sus calificaciones. Los instrumentos utilizados para evaluar la presencia/ausencia de movimientos de pensamiento han resultado realmente eficaces y adecuados. Las listas de cotejo han sido utilizadas como herramientas de heteroevaluación, de coevaluación y de autoevaluación dada su facilidad y sencillez de uso. Además, son fácilmente reproducibles y adaptables al contexto concreto de aplicación. Las rúbricas se han empleado como instrumentos de evaluación y como herramientas de reflexión, permitiendo al alumnado ser consciente de su propio desempeño y evolución.

El desarrollo de actividades metacognitivas en formación profesional, como las rutinas de pensamiento, ha dado frutos en periodos muy cortos de tiempo. Algunas personas han evolucionado mejor en producciones orales, mientras que otras lo han hecho frente a producciones escritas. Ello confirma los resultados recogidos en la literatura (Pinedo et al., 2017) y confirma nuestra hipótesis de que la inclusión de rutinas de pensamiento en el aula es importante porque contribuye al desarrollo de un pensamiento profundo y resulta eficaz en la creación de aprendizajes significativos. Hay que tener en cuenta que el docente ha de ser un elemento de cohesión mostrando pasión por lo que hace, motivando al alumnado, hablando en positivo y mostrando asertividad. Por estos y otros motivos el estudiantado se siente valorado y considerado, colaborando más en el desarrollo de cualquier actividad propuesta en clase.

Conclusiones

Podemos concluir destacando que los trabajos de reflexión resultan favorables y beneficiosos. En períodos muy cortos de tiempo se pueden producir resultados muy notables en grupos heterogéneos, poco asertivos, desmotivados y tendentes al fracaso como es el alumnado de formación profesional. Con el fin de llegar a un mayor número de alumnos es necesario implementarlo de forma transversal e interdisciplinar en períodos más largos, inclusive en los proyectos docentes.

Referencias

- Lira, R.I. (2010). Las metodologías activas y el foro presencial: su contribución al desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 10 (1), 1-18. Recuperado de <https://bit.ly/3LKXvNP>
- Perkins, D. (2001). *¿Cómo hacer visible el pensamiento?* Universidad de Harvard
- Pinedo, R., Calleja, M.I., Gómez, I.M., y De la Iglesia, M. (2017). Detección de necesidades de conocimiento y uso de estrategias para favorecer la estructuración del pensamiento y la comprensión profunda en la formación inicial de maestros de educación infantil y primaria. En AIDIPE (Ed.), *Actas XVIII Congreso Internacional de Investigación Educativa. Interdisciplinariedad y Transferencia*. (pp. 2061–2067). Salamanca: Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica.
- Ritchhart, R., Church, M., y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Argentina: Paidós.

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS: LA SIMULACIÓN PEDAGÓGICA

UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTION OF A COMPETENCE-BASED ASSESSMENT EXPERIENCE:
THE PEDAGOGY SIMULATION.

Fernando Muñoz Sepúlveda ⁽¹⁾
Alexandra Valencia-Peris ⁽²⁾

(1) Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Chile, Chile. Teléfono: +56712735581.
fernando.munoz@uautonoma.cl

(2) Universitat de València, España. Teléfono: +34963828920. Correo electrónico:
alexandra.valencia@uv.es

Resumen

En este trabajo se describe una experiencia de evaluación formativa basada en la evaluación de competencias docentes en futuro profesorado de Educación Física y su evaluación por parte del alumnado participante. La experiencia se basa en la realización de una simulación pedagógica al inicio de la carrera de Pedagogía en Educación Física, la cual se evalúa con una rúbrica por parte del profesorado. Al finalizar la simulación, cada estudiante recibe un feedback individual por parte del docente. Tras investigar de forma cualitativa la experiencia, el estudiantado se muestra satisfecho con la misma y agradece haber tenido la oportunidad de ponerse en la piel de un maestro desde el inicio de su formación. En definitiva, llevar a cabo este tipo de propuestas ayuda al estudiantado a ir adquiriendo determinadas competencias docentes (Profesionales, disciplinares y genéricas) desde el principio de su formación, siendo conscientes de lo aprendido y sus necesidades de formación.

Palabras clave: *Simulación pedagógica; competencias docentes; evaluación formativa; rúbricas; voz del alumnado.*

Abstract

This work describes a formative assessment experience based on the evaluation of teaching competences in future Physical Education teachers and their evaluation by participating students. The experience is based on carrying out a pedagogical simulation at the beginning of the Pedagogy in Physical Education career, which is assessed with a rubric by the teacher. At the end of the simulation, each student receives individual feedback from the teacher. After qualitatively investigating the experience, the students are satisfied with it and appreciates having had the opportunity to put themselves in the shoes of a teacher from the beginning of their training. In short, carrying out this type of proposal helps students to gradually acquire certain teaching skills Professional (disciplinary and generic), from the beginning of their training, being aware of what they have learned and their training needs.

Keywords: *Pedagogy simulation; teaching competences; formative assessment; rubrics; students' voice.*

PERCEPCIÓN DEL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Introducción

Según la literatura, existen varios motivos que justifican la utilización de sistemas de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado (López-Pastor et al., 2020): sirven para aprender más y mejor; se potencian las competencias docentes; favorecen que el alumnado se centre más en su proceso de aprendizaje y asuma su responsabilidad en el mismo; generan más éxito educativo y mejor rendimiento académico; se trata de una competencia básica de todo docente; y facilita que haya una mejor transferencia entre lo aprendido en la formación inicial del profesorado y la práctica educativa en las escuelas. Asimismo, herramientas como la simulación pedagógica contribuyen a mejorar las competencias docentes en el estudiantado universitario, pues pretenden crear un escenario de aprendizaje situado, conectado con situaciones lo más reales posibles al mundo laboral y social (Leo & Goodwin, 2013). Una simulación supone el planteamiento de un problema cambiante que representa vicariamente un caso real y que debe ser resuelto por el alumnado individual o colectivamente (Mateo, 2000).

En este trabajo se presenta una experiencia de evaluación formativa basada en la evaluación de competencias docentes en futuro profesorado de Educación Física y las percepciones del alumnado que ha participado en la misma.

Contextualización

La carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Autónoma de Chile contempla, dentro de sus asignaturas, el aporte a las competencias del perfil de egreso, según su modelo educativo (Universidad Autónoma de Chile, 2020). Para este estudio, se utiliza una de las asignaturas práctico-deportivas del primer ciclo del plan curricular denominada "Gimnasia Rítmica y Artística". Teniendo en cuenta la gran importancia de la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (López, 2006; Prieto, 2015), la última de las evaluaciones sumativas donde se pretende que los estudiantes puedan demostrar las competencias atribuidas en el programa de asignaturas, se propone una evaluación por competencias, que consiste en desarrollar una "Simulación Pedagógica", es decir, ser capaces de diseñar y ejecutar una clase reducida en tiempo a una alumna o alumno externo a los compañeros del curso.

El instrumento de evaluación utilizado por el docente fue una rúbrica con el fin de facilitar una evaluación formativa con retroalimentación (Espinosa, 2013), utilizando indicadores asociados a las competencias del perfil de egreso con las que contribuye la asignatura: competencias disciplinarias, competencias profesionales y competencias genéricas.

Diseño y desarrollo

En la simulación pedagógica, se sortea al azar una destreza gimnástica y el estudiante dispone de 15 minutos para diseñar sus estaciones metodológicas para la enseñanza de la misma, tomando en consideración las características del "estudiante" externo.

El docente de la asignatura observa y completa una rúbrica de evaluación que contiene los indicadores asociados a las competencias que la asignatura debería abordar. Inmediatamente cuando finaliza la clase, se realiza una retroalimentación individual con cada estudiante.

Para evaluar la satisfacción del alumnado con la experiencia, se realizó una investigación cualitativa (Osses et al., 2006) a partir de un cuestionario anónimo de preguntas abiertas relacionadas con la experiencia educativa de simulación y el proceso de evaluación llevado a cabo. Se invitó a participar y compartir su opinión a la totalidad de los estudiantes que hubieran cursado la asignatura en los tres últimos años (2019-2021), siendo finalmente 20 estudiantes, previa aceptación del consentimiento informado, quienes decidieron formar parte del estudio. La perspectiva metodológica cualitativa en este estudio implica un tratamiento que preserva la naturaleza textual de los datos.

Evaluación

Al analizar la opinión del estudiantado sobre la instancia global de Evaluación "Simulación Pedagógica", se destaca lo significativo y lo trascendente que fue para ellos, incluso cuando están próximos a finalizar su formación como profesores.

"Significó mucho, creo fue dentro de las primeras instancias que tuve de sentirme profesora, de poder yo dar una clase, aunque fuese breve y además tener a un alumno que no fuese un compañero. Fue significativa, y ahora estando en 4to año de la carrera a puertas de salir, aún la recuerdo"(Luis, 2019)

Se aprecia un sentimiento de gratitud por parte del estudiantado, el poder vivenciar en primer año un escenario real para demostrar y probar a modo de diagnóstico el estado de sus competencias en un tiempo acotado.

"En mi opinión, agradezco la oportunidad de poder realizar estas evaluaciones de simulación pedagógica, en primer año, cuando se tiene vergüenza y un poco de miedo a pararse frente a un grupo de personas..."(Lucía, 2021)

Según la percepción del estudiantado, la competencia de Habilidad de Comunicación es la mayormente potenciada en la simulación pedagógica, logrando generar un escenario ideal para demostrar tan importante habilidad, ya que es una condición y vector indispensable para el desarrollo de cualquier otra competencia (Cortés et al., 2013).

"Realizar estas evaluaciones simuladas, ayudaron mucho a generar habilidades de comunicación, pronunciación y expresión corporal, conceptos que pueden parecer sencillos, pero al momento de ser el encargado de enseñar, liderar y concretar correctamente una clase, es demasiado importante". (Boris, 2020)

Discusión

La propuesta se aprecia pertinente con el modelo de evaluación por competencias, ya que logra generar un escenario lo más próximo al real (Sánchez & Ruiz, 2004), donde el estudiantado debe aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes que ha desarrollado en el transcurso de la asignatura. Al igual que una simulación clínica en carreras de la salud, la simulación pedagógica permite el desarrollo de la autonomía por parte del estudiantado, con lo que se logra un aprendizaje significativo (Andrés et al., 2015).

La retroalimentación permite al estudiantado, tener nociones claras de su desempeño en la evaluación, permitiendo favorecer un proceso evaluativo para el aprendizaje y no una simple medición de conocimientos (Fernández, 2011). Desde el primer año de formación, el estudiantado tiene necesidad de enfrentar situaciones que fomenten su confianza (Peña et al., 2018).

En definitiva, llevar a cabo este tipo de propuestas de evaluación al inicio de la formación inicial del profesorado de Educación Física ayuda al estudiantado a ir adquiriendo determinadas competencias docentes desde el principio de la carrera siendo conscientes de lo aprendido y de sus necesidades de formación (Zabalza & Lodeiro, 2019).

Conclusión

Según la percepción del estudiantado, la simulación pedagógica es una herramienta de evaluación significativa y necesaria desde el primer año de formación, expresando gratitud al poder enfrentar un escenario que fuerce el desempeño de sus competencias del perfil de egreso, con énfasis en la habilidad de comunicación.

Referencias

- Andrés, C., Herrera, N., Gerardo, N., Molina, V., Andrés, J., & Becerra, B. (2015). Fortalecimiento de la simulación clínica como herramienta pedagógica en enfermería: experiencia de internado. *Revista Cuidarte*, 6(1), 970–975. <https://doi.org/10.15649/CUIDARTE.V6I1.161>
- Cortés, J. A., Rigoberto, M., Uribe, M., & Ibarra, I. G. (2013). Ámbitos Y Alcances De La Competencia Comunicativa En Educación. *European Scientific Journal*, 9(34), 18577881.
- Espinosa Martín, M. T. (2013). Evaluación de competencias mediante rúbrica. Importancia de las matemáticas en la evaluación de competencias genéricas. *Historia y Comunicación Social*, 18, 243–255. https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44240
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6216>
- Leo, J., & Goodwin, D. L. (2013). Pedagogical reflections on the use of disability simulations in higher education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(4), 460-472.
- López Pastor, V. M. (2006). La evaluación en EF. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 10, 31–41. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i10.35061>
- 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, 620-627. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74193>
- Mateo, J. (2000). *La Evaluación Educativa, Su Práctica y Otras Metáforas*. ICE: Universidad de Barcelona.
- Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). Investigación cualitativa en educación: hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119–133. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., Raczynski, D., Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78–90. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Prieto, A. (2015). Los paradigmas de evaluación en educación física. *MULTIárea. Revista de didáctica*, 7, 110–130.
- Sánchez, A. V., & Ruiz, M. P. (2004). Practicum y evaluación de competencias. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 8(2), 2.
- Universidad Autónoma de Chile. (2020). *Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Chile*. <https://www.uautonoma.cl/modelo-educativo/modelo-educativo-institucional/>
- Zabalza, M. A., & Lodeiro Enjo, L. (2019). El Desafío de Evaluar por Competencias en la Universidad. Reflexiones y Experiencias Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 29. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.002>

(EF)²: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

(EF)²: A SERVICE LEARNING PROJECT AT THE FACULTY OF PHYSICAL ACTIVITY AND SPORT SCIENCES OF THE UNIVERSITY OF LEÓN

Ángel Pérez-Pueyo (1)
Raúl Alberto Barba-Martín (2)
David Hortigüela-Alcalá (3)
Carlos Gutiérrez García (4)

Apoyo/financiación del trabajo: Plan de apoyo a los Grupos de Innovación docente de la Universidad de León.

(1) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987295483. Correo electrónico: alperp@unileon.es

(2) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987293667. Correo electrónico: raul.barba@unileon.es

(3) Universidad de Burgos, España. Teléfono: +34 947259517. Correo electrónico: dhortiguela@ubu.es

(4) Universidad de León, España. Teléfono: +34 987293058. Correo electrónico: cgutg@unileon.es

Resumen

Este trabajo describe un proyecto de Aprendizaje servicio que se está llevando a cabo en la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD) de la Universidad de León. El proyecto tiene por objetivo elaborar propuestas para mejorar la calidad de los procesos de evaluación que se siguen en algunas de las asignaturas del Grado. Los estudiantes, en grupos de trabajo, elaboran un instrumento de evaluación para una asignatura del GCAFD y un informe sobre su idoneidad. El instrumento debe poder utilizarse con una orientación eminentemente formativa y ser útil para el aprendizaje. Finalmente, el instrumento y el informe serán presentados al profesor responsable de la asignatura seleccionada, quien valorará su posible inclusión en la misma, cumpliendo de este modo con el "servicio".

Palabras clave: *Educación superior; aprendizaje-servicio; evaluación formativa.*

Abstract

This work describes a service-learning project that is being carried out in the subject Fundamentals of Didactics of Physical Activity, Degree in Physical Activity and Sports Sciences (GCAFD), University of León. The project aims to develop proposals to improve the quality of the assessment processes followed in other subjects of the Degree. Students, in working groups, develop an assessment tool for a GCAFD subject and report on its suitability. The instrument must be able to be used with an eminently formative orientation and be useful for learning. Finally, the instrument and the report will be presented to the teacher responsible for the selected subject, who will assess its possible inclusion in such subject, thus fulfilling the "service".

Keywords: Higher education; service-learning; formative assessment.

(EF)²: UN PROYECTO DE APRENDIZAJE SERVICIO EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEL DEPORTE DE LA UNIVERSIDAD DE LEÓN

Introducción

La Agenda 2030 y sus 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (ONU, 2015) constituyen un llamamiento universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y mejorar las vidas y las perspectivas de las personas en todo el mundo. En ella, la equidad se convierte en un elemento fundamental que debe orientar las respuestas de los gobiernos y de los ciudadanos (Bórquez & Lopich, 2017). Así, los ODS están definiendo muchas de las políticas que se desarrollan actualmente a todos los niveles, entre ellas las políticas educativas. Desde la perspectiva del ODS 4 "Educación de calidad", esta se antoja clave para solucionar los múltiples problemas de la sociedad del siglo XXI (Losada, 2018).

En relación a esta calidad, se ha señalado que la universidad españolas comienza a desplazar el foco de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente al alumnado (Buscá et al., 2010), intentando superar los procesos de enseñanza bancaria centrados fundamentalmente en la calificación final (Hortigüela-Alcalá et al., 2019) y pasar de una "cultura del examen" a una "cultura de la evaluación" (Dochy et al., 2002). Para mejorar la calidad del aprendizaje universitario también se afirma que es imprescindible involucrar al alumnado mediante metodologías activas y participativas (Biggs, 2005; Millis, 2010), mediante las cuales adquieran "un conocimiento más auténtico sobre lo que aprenden" (Fraile & Cornejo, 2012, p. 24).

El Aprendizaje servicio (ApS) es una metodología "... que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual los participantes se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Batlle, 2011, p. 49). Se relaciona estrechamente, por tanto, con el compromiso social y con la adquisición de aprendizajes auténticos en los que se integran el *saber*, el *saber hacer* y el *saber ser y estar*, de ahí su buena acogida en los entornos educativos innovadores que abogan por la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales.

En este trabajo se describe el proyecto de ApS que se está llevando a cabo en la asignatura Fundamentos de la Didáctica de la Actividad Física (FDAF) del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (GCAFD) de la Universidad de León, el cual se orienta a mejorar la calidad de los procesos de evaluación que se siguen en algunas de las asignaturas de dichos estudios.

Contextualización

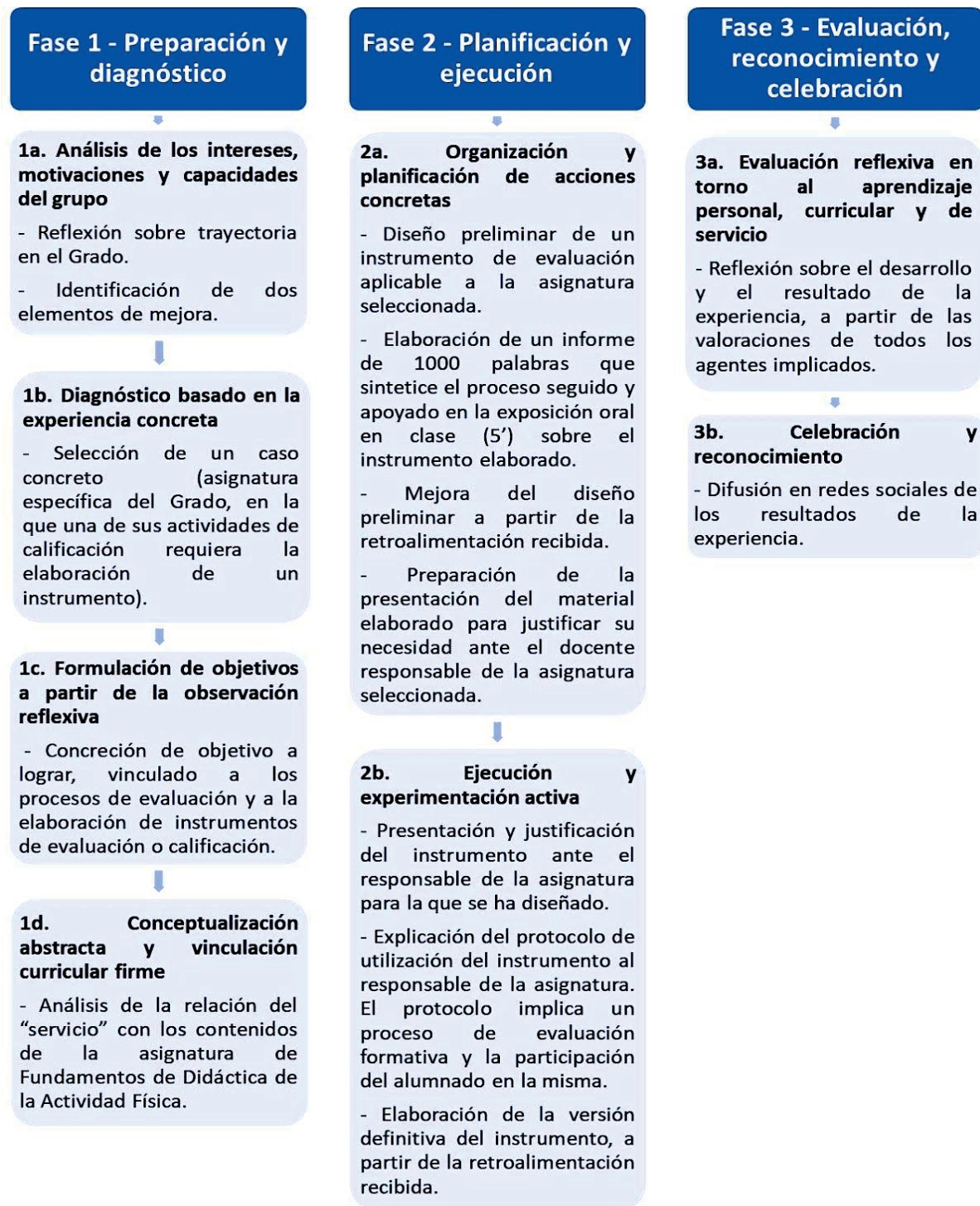
FDAF es una asignatura obligatoria de tercer curso, semestral, de 6 créditos (3 teóricos + 1,5 prácticos en 2 grupos medianos + 1,5 prácticos en 4 grupos pequeños). En el presente curso académico (2021-2022) tiene una matrícula de 64 estudiantes, de los que 61 (95%) optaron por la opción de evaluación formativa y continua. Es impartida por tres docentes.

Diseño y desarrollo

La Figura 1 muestra de forma esquemática las fases y elementos de la propuesta.

Figura 1.

Fases y elementos de la propuesta de aprendizaje-servicio (EF)². Desarrollado a partir de Chiva-Bartoll y Fernández-Rio (2021).



La acción de ApS se ha centrado en el ámbito de la evaluación, ya que los estudiantes mayoritariamente consideraron como principales elementos de mejora en los estudios que cursan: (1) los relativos a la utilización de metodologías para generar motivación en el alumnado y (2) los vinculados a la utilización de sistemas de evaluación que permitan valorar más la implicación y la comprensión y menos la memorización. Concretamente, los grupos de trabajo tienen que elaborar un instrumento de evaluación para una asignatura del GCAFD y un informe sobre su idoneidad. El instrumento debe facilitar el aprendizaje y poder utilizarse con una orientación eminentemente formativa, y será finalmente presentado al profesor responsable de la asignatura seleccionada, quien valorará su posible inclusión en la misma, cumpliendo de este modo con el "servicio".

Por otra parte, y en relación al “aprendizaje”, este trabajo se vincula claramente con los objetivos y contenidos propios de la asignatura de Fundamentos de Didáctica de la Actividad Física, concretamente con aquellos relativos a la evaluación y a los modelos pedagógicos.

En el momento actual (abril de 2022), los grupos de trabajo están desarrollando la fase 2a, concretamente, están elaborando sus presentaciones sobre el instrumento utilizado. De los 13 grupos de trabajo (de cuatro a seis miembros cada grupo), en los que se ha distribuido los 61 alumnos que optaron por la opción de evaluación formativa, ocho están participando en este proyecto de ApS, mientras que los cinco restantes están desarrollando instrumentos y protocolos de evaluación aplicables a otros contextos (e.g., iniciación deportiva).

Evaluación

La evaluación del proyecto se está realizando a través de procesos formativos y participativos, permitiendo constantes ajustes y adaptaciones. Hasta ahora, su desarrollo está siendo muy interesante, ya que el proceso de elaboración del instrumento y el informe ha generado que todos los grupos se hayan decantado por la participación final en el proyecto. Sin embargo, el proceso, lejos de resultar fácil, les está obligando a implicarse cada vez más en la asignatura.

Para la evaluación sumativa de la propuesta se seguirán cuatro indicadores establecidos por Santos-Pastor et al. (2021): 1) Análisis sobre el diseño y la utilizad del proyecto de ApS y su relación con los ODS, 2) Opinión del alumnado sobre la metodología empleada y su valor en términos de aprendizaje, 3) Experiencia del alumnado al tener que transmitir su trabajo y conocimiento al profesorado desde un enfoque empático, y 4) Opinión de los docentes sobre el servicio prestado y su utilidad para su futura docencia. La información se obtendrá a través de cuestionarios y grupos de discusión con docentes y estudiantes. La información obtenida se sintetizará desde la triple perspectiva del aprendizaje, el servicio y la experiencia.

Conclusiones

El proyecto (EF)² trata de conseguir un mayor nivel de autenticidad en los aprendizajes que adquiere el alumnado del GCAFD. Intenta, también, cambiar la perspectiva que tanto estudiantes como profesorado puede tener respecto a su contribución a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el Grado. Los resultados alcanzados, aún parciales, nos hacen ser optimistas sobre el desarrollo de la propuesta.

Referencias

- Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje-servicio? *Crítica*, 61(972), 49-54.
- Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea.
- Bórquez, B., & Lopicich, B. (2017). La dimensión bioética de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). *Revista de Bioética y Derecho*, 41, 121-139.
<https://doi.org/10.1344/rbd2017.41.19758>
- Buscá, F., Pintor, P., Martínez, L., & Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre educación*, 18, 255-276.
<https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4674>
- Chiva-Bartoll, Ó., & Fernandez-Rio, J. (2021). Aprendizaje Servicio. En Á Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, & Fernández-Río, J., *Modelos Pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 227-246). Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
<https://buleria.unileon.es/handle/10612/13251>

- Dochy, F., Segers, M., & Dierick, S. (2002). Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación. *Revista de Docencia Universitaria*, 2(2). <https://revistas.um.es/redu/article/view/20051>
- Fraile, A., & Cornejo, P. (2012). La evaluación formativa en la enseñanza universitaria: una experiencia de innovación educativa con estudiantes de EF. *Revista de evaluación educativa*, 1(2), 22-43. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Hortigüela-Alcalá, D., Palacios, A., & López-Pastor, V. (2019). The impact of formative and shared or coassessment 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>
- Losada, Í. (2018). *El papel de la Universidad en la implementación de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Universidad de Cantabria.
- Millis, B. (2010). *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*. Stylus Publishing.
- ONU (2015). *Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, 25 de noviembre de 2015. <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>.
- Santos-Pastor, M. L., Ruiz-Moreno, P. J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martínez-Muñoz, L. F. (2021) *Guía práctica para el diseño e intervención en programas de Aprendizaje-Servicio en actividad física y deporte*. Junta de Andalucía. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/70964>

LAS ESTRATEGIAS DOCENTES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

COOPERATIVE LEARNING TEACHING STRATEGIES IN THE INITIAL TRAINING OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

**Antonio Fraile Aranda.
Guillermo García Fernández.**

Universidad de Valladolid. España. +34. 983423000. Antonio.fraile@uva.es

Resumen

El profesorado debe no solo conocer y saber aplicar el contenido, sino también cómo transmitirlo desde estrategias y procedimientos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Johnson, Johnson y Holubec (1999), proponen un modelo de Aprendizaje Cooperativo (AC) con objeto de que los estudiantes adquieran estrategias que les ayude en su futura labor de docentes de Educación Primaria de la mención de Educación Física. Esta comunicación recoge un proyecto de innovación realizado en la Universidad de Valladolid, y que sirve a los estudiantes para conocer de forma teórica y práctica las diferentes técnicas, principios y estrategias sobre esta metodología. Como protagonistas de su aprendizaje participan en la creación de sus propios informes y en su aplicación en sus clases prácticas, participando en el proceso de coevaluación junto al profesorado, que guía todo el proceso.

Palabras clave: *Trabajo grupal; Formación Inicial; Aprendizaje Cooperativo; Principios Pedagógicos; Técnicas Cooperativas.*

Abstract

Teachers need to know not only the content, but how to transmit it. You must know different strategies and procedures that facilitate the teaching-learning process. Following the principles of Johnson, Johnson and Holubec (1999), we present a work model based on Cooperative Learning (CL) that facilitates the acquisition of these strategies by future Primary Education teachers of Physical Education. This project that is carried out at the University of Valladolid, serves students to learn theoretically and practically the different techniques, principles and methodological strategies. Students are protagonists of their learning in an experiential way, both in the creation of their own reports, application and teaching in their practical classes and taking part in the co-evaluation process with the teaching staff, which guides the entire process.

Keywords: *Teamwork; Induction training; Cooperative learning; Educational principles; Cooperative skills.*

LAS ESTRATEGIAS DOCENTES DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Introducción

En la formación del profesorado deben aprender sobre el contenido a transmitir y cómo llevar ese conocimiento a la práctica (Fraile, 2018; Gairín e Ion, 2021). Esto exige el dominio didáctico de estrategias y procedimientos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de nuevas metodologías y tecnologías de la sociedad de la información y de conocimiento.

Igualmente, los futuros docentes deben saber cómo investigar sobre su práctica. A través de estrategias docentes vinculadas a diversos estilos de enseñanza y de manera concreta del Aprendizaje Cooperativo (AC). En dicha actividad formativa están presentes los principios básicos y las técnicas para favorecer dicho aprendizaje. Por último, se establecen los instrumentos de recogida de los datos para determinar si se consiguen los cambios esperados. Los siguientes principios del AC parten de Johnson, Johnson y Holubec (1999):

- **Interdependencia positiva:** Un trabajo grupal es más eficiente que el individual, cuando todos cooperan para conseguir las metas. Para ello, se comparten esfuerzos y recursos, ya que la participación de cada uno es indispensable para el éxito del grupo; siendo conscientes de la aportación de todos para la consecución del objetivo común.
- **Interdependencia promotora:** Cada miembro del grupo debe estimular, ayudar y favorecer los esfuerzos del otro, que permitan superar las dificultades y completar con éxito la tarea asignada. Desde los espacios y tiempos que puedan favorecer el trabajo grupal.
- **Responsabilidad personal:** Para obtener metas individuales y colectivas, cada participante se compromete en la tarea, sin escudarse en el trabajo de los demás. Analizar y valorar qué parte del trabajo ha aportado cada uno al grupo y su repercusión en el resultado final, colaborando con quien precise más ayuda.
- **Habilidades interpersonales desde pequeños grupos:** Los estudiantes deben conocer y saber aplicar las habilidades sociales (interpersonales) para favorecer el AC. Desde la interacción grupal deben conocerse, respetarse y confiar en el cumplimiento de los compromisos individuales y colectivos. El dominio de habilidades socioemocionales les ayudará a elaborar, compartir y aceptar unas normas básicas de trabajo en grupo.
- **Procesamiento grupal a través de auto/coevaluación:** Cada miembro del grupo analiza, reflexiona y comparte el proceso de trabajo realizado, así como identifica qué acciones resultaron beneficiosas o perjudiciales, para después tomar decisiones. Las técnicas para emplear serán: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación dialógica compartida individual y colectivamente con el profesor.

También se han tenido presente algunas técnicas para llevar a cabo su mejor aplicación: la pirámide o bola de nieve, el rompecabezas o puzle, la tormenta de ideas, Philips 66 o la enseñanza recíproca, desarrolladas por Barkley, Cross y Mayor (2007) y que se han ido aplicando en diferentes momentos del proceso docente.

Contextualización

La experiencia se realizó con 30 estudiantes del Grado de Educación Primaria, mención de Educación Física de la Facultad de Educación de la UVA, en el curso 2021-22, en la asignatura de Juegos y Deportes (6 créditos). La actividad docente se desarrolló durante dos días a la semana con una duración de 2h cada sesión. En la primera se realizaron los informes, desde un debate grupal y algunas de las técnicas antes citadas. Mientras que la segunda, se destinó a la puesta en práctica del tema de estudio. Se organizaron 6 grupos con 5 miembros cada uno de ellos, con diferentes roles. Con objeto de que los estudiantes dispusieran de los materiales y recursos didácticos, se elaboró una plataforma Online para profesores y estudiantes, como repositorio de materiales.

Diseño y desarrollo

1ª fase: Proceso de revisión de los principios y técnicas. Inicialmente los estudiantes deben conocer y saber aplicar los principios pedagógicos del AC. Para ello, se asigna a cada grupo uno de los principios con objeto de que se analicen y presenten cómo llevarlo a la práctica. Igualmente, se sigue el mismo proceso con las técnicas de AC, con objeto de que se conozcan y se habitúen al trabajo grupal como práctica de la asignatura de juegos y deportes (Velázquez, López Pastor y Fraile, 2014).

2ª fase: Proceso de aplicación de los principios y técnicas con cada uno de los grupos. Los estudiantes que hacen de profesores tutores se distribuyen por grupos para elaborar los informes semanales. Las tareas son: identificar los propósitos del autor, reconocer las ideas claves del artículo y transferirlas a aplicaciones didácticas, enunciar preguntas vinculadas con el tema y completar la sesión práctica semanal. Los tutores y tutoras aplican los principios y las técnicas de AC.

Evaluación

El proceso de evaluación cooperativa parte de un acuerdo entre profesor y estudiantes sobre los criterios e indicadores objeto de evaluación siguiendo los apartados del informe (Fraile, 2009). Los estudiantes hacen de profesores aplicando la coevaluación, que profesor y colaborador después validan. Los apartados objeto de evaluación son: los conocimientos adquiridos del tema, el diseño de la sesión práctica y las referencias bibliográficas.

Conclusiones

Esta propuesta didáctica aborda diferentes estrategias docentes vinculadas al AC a desarrollar con los estudiantes de EF en la asignatura de Juegos y deportes (la pirámide, el rompecabezas, la lluvia de ideas, entre otros). En este proceso cooperativo han estado presentes los principios básicos de esta metodología como las interdependencia positiva y promotora, la responsabilidad personal, entre otras). Por último, se presenta cómo se realiza la formación en los aspectos teóricos, su aplicación a la práctica y su posterior evaluación.

Referencias

- Barkley, E.F.; Cross, K.P. y Mayor, C.H. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.
- Fraile, A. (2009). Un sistema común de aprendizaje cooperativo y evaluación formativa para dos asignaturas. En V. López Pastor. *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior*. p. (183-190). Madrid. Narcea.
- Fraile, A. (2018). *Investigar y enseñar en educación física. Hacia un proceso democratizador*. Armenia: Kinesis.
- Gairín, J. e Ion, G. (2021). *Prácticas educativas basadas en evidencias*. Madrid: Narcea.
- Johnson, D.; Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Velázquez, C.; Fraile, A. y López Pastor, V. (2014). Aprendizaje Cooperativo en Educación Física. *Movimento*. v.20, n 01, p. (239-259).

EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA BAJO UN MODELO DE FLIPPED LEARNING

SHARED ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION UNDER A FLIPPED LEARNING MODEL

Fernando Manuel Otero-Saborido (1)

Laura Antón-González (2)

Francisco Javier Vázquez Ramos (3)

Cenizo-Benjumea, José Manuel (4)

1. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: fmotero@upo.es
2. Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: laura.anton@uv.es
3. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico fjvazram@upo.es
4. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: jmcenben@upo.es

Resumen

Este trabajo tiene por objeto detallar el proceso de evaluación compartida (EC) implementado en la enseñanza universitaria bajo un modelo de *flipped learning* (FL). La experiencia de EC se aplicó en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad pública Pablo de Olavide de Sevilla. Un total de 140 alumnos/as de la asignatura Fundamentos de la Educación Física y del Deporte de primero del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte participaron en la experiencia. Tres docentes fueron los encargados de aplicar la EC bajo un modelo FL durante el curso académico 2021-2022. Ese proceso ha sido diseñado de forma sistemática y organizada incluyendo una frecuencia, un formato de preguntas y un protocolo de interacción que el alumnado conoce previamente. El alumnado valoró positivamente la EC.

Palabras clave: *Evaluación orientada al aprendizaje, Universidad, evaluación formativa y compartida*

Abstract

The purpose of this paper is to detail the shared assessment (SA) process implemented in higher education under a flipped learning model. The SA experience was applied in the Faculty of Sports Sciences of the public University Pablo de Olavide of Seville. A total of 140 students of the subject Fundamentals of Physical Education and Sport of the first year of the Degree of Physical Activity and Sport Sciences participated in the experience. Three teachers were in charge of applying the CE under an FL model during the 2021-2022 academic year. This process has been designed in a systematic and organized way including a frequency, a question format and an interaction protocol previously known by the students. The students rated the SA positively.

Keywords: *Assessment for learning; university; formative assessment*

EVALUACIÓN COMPARTIDA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA BAJO UN MODELO DE FLIPPED LEARNING

Introducción

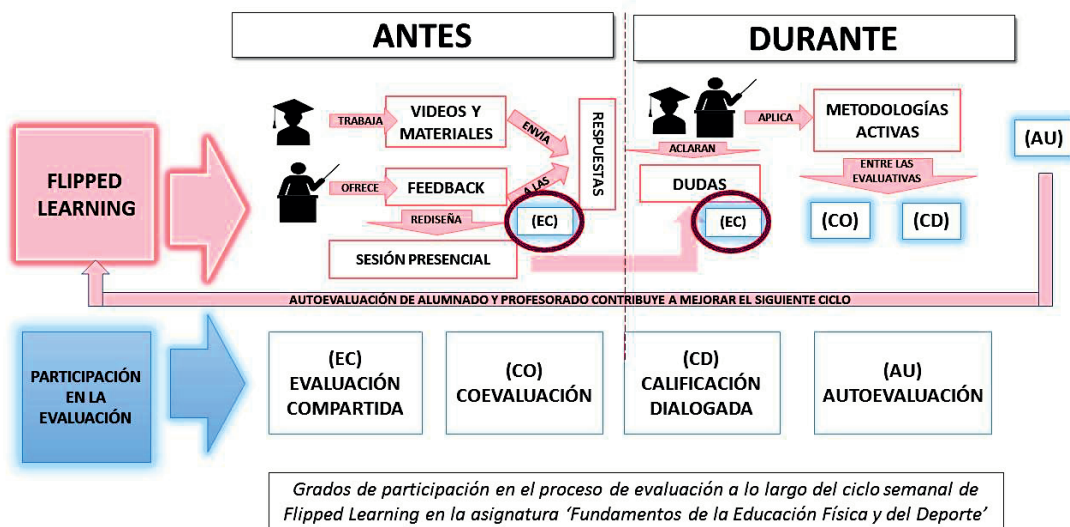
Según la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación (REFYCE), se entiende por evaluación formativa como “todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar...” (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017). Así mismo, dentro de este mecanismo de mejora es necesario implicar al alumnado en los procesos de evaluación. Existen diferentes técnicas para fomentar la participación del alumnado en estos procesos: autoevaluación, autocalificación, calificación dialogada, coevaluación o, en el caso de esta experiencia, la evaluación compartida. La evaluación compartida (EC) es un proceso de diálogo que sucede entre docente y alumnado sobre su aprendizaje. Esta interacción puede realizarse de forma grupal o individual (López Pastor *et al.*, 2005). Así mismo, otras metodologías activas pueden interactuar con una evaluación formativa y compartida (EFyC). En el caso de este trabajo, el modelo *flipped learning* (FL) fue implementado bajo procesos de diálogos con el alumnado. FL es un modelo metodológico que anticipa fuera del aula el tiempo dedicado a procesos cognitivos más simples (escuchar, leer, recordar...) para priorizar en la interacción presencial docente-alumnado procesos cognitivos más complejos (Prieto, 2017; Santiago y Bergman, 2018). Por ello el objetivo de este trabajo es detallar una experiencia de evaluación compartida (EC) entre docentes y alumnado universitario bajo el modelo FL.

Contextualización

La experiencia de EC se aplicó en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad pública Pablo de Olavide de Sevilla. Un total de 140 alumnos/as de la asignatura Fundamentos de la Educación Física y del Deporte de primero del Grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte participaron en la experiencia. Tres docentes fueron los encargados de aplicar la EC bajo un modelo FL durante el curso académico 2021-2022. Antes de llegar al aula el alumnado debía visionar un video y contestar unas preguntas sobre este video y sobre un artículo que profundizaba sobre el tema. El alumnado recibía un *feedback* virtual sobre las preguntas contestadas antes de llegar al aula. Así mismo, entre esas preguntas el alumnado debía formular sus dudas sobre el tema. Los docentes preparaban las dudas formuladas por los discentes antes de la sesión presencial en la que se producía el proceso de diálogo sobre su aprendizaje llamado EC (Figura 1).

Figura 1.

Grados de participación del alumnado en la evaluación en el ciclo semanal de Flipped Learning.



Nota: Otero-Saborido (2020)

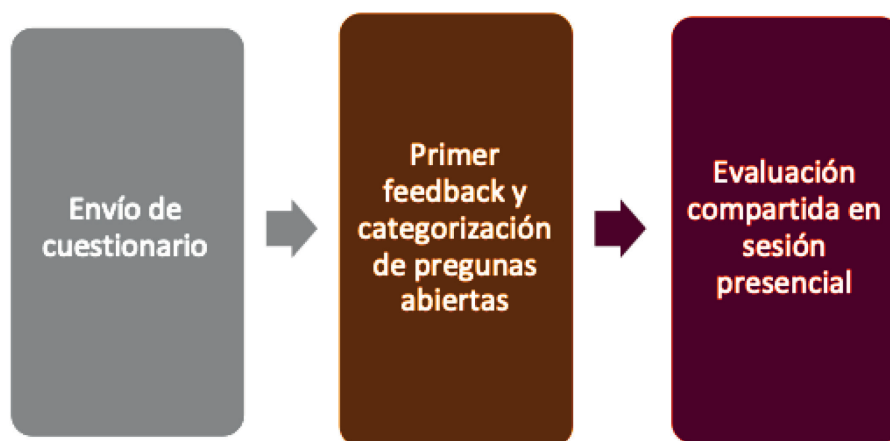
Diseño y desarrollo

El proceso se desarrolló en tres fases (figura 2):

Primer paso. Envío de cuestionario: los docentes envían al alumnado un cuestionario semiestructurado sobre el tema. Esas preguntas cuestionan sobre el video y el artículo y/o capítulo de libro del tema correspondiente a esa semana. El cuestionario lo conforman diez preguntas tipo test y dos cuestiones de respuesta abierta. Las respuestas abiertas son muy determinantes en el proceso de EC. La primera cuestión de respuesta abierta invita al alumnado a vincular los contenidos del tema con sus experiencias previas como alumno de EF en las etapas previas a la universidad. Esa cuestión se incluye a partir de los estudios de Hattie (2017) que vinculan esta conexión como uno de los factores más determinantes del aprendizaje. En la segunda cuestión abierta el alumnado debe formular al menos una duda que tenga sobre el tema.

Figura 2.

Proceso de evaluación compartida bajo un modelo Flipped Learning



Segundo paso. Primer *feedback* y categorización de las respuestas.

Antes de la clase presencial, los docentes envían al alumnado el informe individual sobre el cuestionario realizado. Ese informe indica las respuestas acertadas. En el caso de respuestas erróneas se indica cuál es la correcta. Al mismo tiempo, los docentes leen las respuestas de las preguntas abiertas e inician un proceso de categorización de cuestiones. En ese proceso de categorización se seleccionan un grupo de preguntas que sean representativas de todo el contenido del tema. En el documento que se presentará en la sesión presencial se incluyen las más relevantes y se excluyen las repetidas. Así mismo, a modo de reconocimiento, se eligen una o dos preguntas como las mejores de la semana.

Tercer paso. Evaluación compartida en sesión presencial.

Durante la sesión presencial, tiene lugar el proceso de diálogo que parte de las respuestas del alumnado. Se presta especial atención a las preguntas abiertas que formuló el alumnado y categorizaron los docentes. En este proceso de diálogo unas de las dinámicas más utilizadas la 1-2-4 del aprendizaje cooperativo.

Evaluación y conclusiones

En esta experiencia tiene lugar un diálogo entre alumnado y docentes (EC) sobre su proceso de aprendizaje. Ese proceso ha sido diseñado de forma sistemática y organizada incluyendo una frecuencia (normalmente semanal), un formato de preguntas y un protocolo de interacción que el alumnado conoce previamente. Todo el proceso de EC discurre bajo el marco de FL.

Bastantes de los discentes preguntados sobre la EC la valoran positivamente “Eso de las preguntas, nunca lo he visto en ninguna asignatura y me resultó interesante y llamativo, esa resolución de problemas que no sólo te pones un problema tuyo sino de otro alumno y tú tienes que resolver esa duda y sabes cómo indagar en ese problema”. Por tanto, nos encontramos ante una EC sistematizada e incardinada dentro de una asignatura que se implementa teniendo en cuenta el punto de vista del alumnado.

Referencias

- Hattie, J. (2017). *Aprendizaje visible para profesores*. Ediciones Paraninfo.
- López Pastor, V. M., González Pascual, M., y Barba Martín, J. J. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem: Didáctica de La Educación Física*, 17, 21–37.
- 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.
- Otero-Saborido, F.M. (2020). Evaluación formativa y compartida y aprendizaje invertido: narración de un caso en la enseñanza universitaria. In M. Reyes-Tejedor, D. Cobos-Sanchiz, y E. López-Meneses (Eds.), *Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias* (pp. 175–188). Octaedro.
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Narcea.
- Santiago, R., & Bergman, J. (2018). *Aprender al revés*. Paidós Educación.

EL ACROSPORT EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COEVALUACIÓN

THE ACROSPORT IN PHYSICAL EDUCATION. A PROPOSAL FOR COOPERATIVE LEARNING AND CO-ASSESSMENT

Cenizo-Benjumea, José Manuel (4)
Laura Antón-González (2)
Francisco Javier Vázquez Ramos (3)
Fernando Manuel Otero-Saborido (1)

1. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: jmcenben@upo.es
2. Universidad de Valencia, España. Correo electrónico: laura.anton@uv.es
3. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: fjvazram@upo.es
4. Universidad Pablo de Olavide, España. Correo electrónico: fmotero@upo.es

Resumen

El objetivo de este trabajo es detallar una experiencia de Acrosport a través de Aprendizaje cooperativo y coevaluación con ayuda de instrumentos de observación. La experiencia se desarrolló durante seis semanas, 12 sesiones (seis de 60 minutos y seis de 90), en las clases de Educación física con el alumnado de tercer ciclo de Primaria del CEIP Miguel Rueda de Paradas (Sevilla) durante el curso 2021-22. Un docente ha sido el responsable de la intervención. Se concluye que los instrumentos de observación en la coevaluación son un instrumento ideal para ser utilizadas dentro de la metodología de Aprendizaje cooperativo durante el proceso de creación de un ejercicio de Acrosport.

Palabras clave: *Acrosport; Aprendizaje cooperativo, Coevaluación, Instrumentos de observación.*

Abstract

The objective of this work is to detail an Acrosport experience through cooperative learning and co-evaluation with the help of observation sheets. The experience took place over six weeks, 12 sessions (six of 60 minutes and six of 90), in physical education classes with third-year Primary students of the CEIP Miguel Rueda de Paradas (Seville) during the 2021-22 academic year. A teacher has been responsible for the intervention. It is concluded that the observation sheets in the co-evaluation are an ideal instrument to be used within the cooperative learning methodology during the process of creating an Acrosport exercise.

Keywords: *Acrosport; Cooperative learning, Co-evaluation, Observation instruments.*

EL ACROSPORT EN EDUCACIÓN FÍSICA. UNA PROPUESTA DE APRENDIZAJE COOPERATIVO Y COEVALUACIÓN

Introducción

La coevaluación, entre pares y grupos, se ha constatado como un tipo de evaluación formativa efectiva para implicar al alumnado (López-Pastor et al., 2016). Dentro de esta, los instrumentos de observación suponen un instrumento de evaluación cooperativa que puede ofrecer numerosas ventajas en el aprendizaje de las actividades gimnásticas (Verneta et al., 2009).

Por otra parte, el Acrosport es un contenido que por sus exigencias puede ser un magnífico elemento para ser desarrollado en Educación física (Lucas, 2020). Es un deporte cooperativo donde se exige un proceso de aprendizaje que implica creación (Canales et al., 2019), superación y mejora de las habilidades motrices y expresivas (Lizalde et al., 2019). Se convierte en una experiencia donde se desarrolla la autonomía y se da una actitud afectiva (Sevil et al., 2016).

El Acrosport desarrollado a través de una metodología de Aprendizaje cooperativo puede suponer una experiencia donde el alumnado mejore su participación, su motivación y su creatividad (Barba, 2010).

Por ello, el objetivo de este trabajo es detallar una experiencia de Acrosport a través de Aprendizaje cooperativo y coevaluación con ayuda de instrumentos de observación.

Contextualización

En la experiencia ha participado el alumnado de tercer ciclo de Primaria del CEIP Miguel Rueda de Paradas (Sevilla) durante las sesiones de Educación física. Se ha desarrollado en el curso 2021/22 durante seis semanas, dos días a la semana con un horario de: una sesión de 60 minutos y otra de 90. El número de alumnos que han llevado la unidad didáctica ha sido de 140, distribuido en siete grupos, cuatro de sexto y tres de quinto.

Diseño y desarrollo

El alumnado de cada grupo se dividió en seis equipos a través de un proceso donde al final había equidad en los componentes en cuanto a sexo y nivel de competencia motriz.

1ª fase (dos semanas). Aprendizaje de elementos gimnásticos y equilibrio individual y dinámico.

El alumnado iba consiguiendo un conjunto de retos que le permitían obtener unos puntos que los sumaba a los del resto del equipo. El logro de cada reto llevaba consigo un proceso de aprendizaje, bien a través de la repetición de la habilidad a dominar o de un diseño de tareas secuenciadas destinadas a alcanzar el reto. Su consecución era verificada, con ayuda de una ficha de observación, por un miembro de otro equipo (Figura 1).

Finalizada esta fase se unieron los equipos. Los tres que menos puntos obtuvieron se unieron con los tres que menos.

2ª fase (dos semanas). Aprendizaje de pirámides y creación de pasos de danza.

Cada uno de los tres equipos iba logrando niveles de retos a los que le correspondían diferentes puntos. Para poder pasar de un nivel a otro requerían de un mínimo de retos (pirámides o creación de pasos con una distribución espacial determinada) a superar. El docente grababa en video el proceso de formación de las pirámides y creación de las danzas y los miembros de cada equipo, con ayuda de un instrumento de observación, se evaluaban entre ellos las ejecuciones. La superación definitiva del reto era verificada de forma compartida equipo-docente.

3ª fase (dos semanas). Creación de un ejercicio de Acrosport.

Cada uno de los tres equipos crearon un ejercicio con unas condiciones mínimas que marcaban el instrumento de observación: 2´30 aproximadamente, con música y vestuario y presencia de cuatro pirámides, danzas, equilibrios individuales estáticos y dinámicos.




El docente tuvo diferentes encuentros con los miembros del equipo para orientar la creación del ejercicio.

En la presentación de los ejercicios cada equipo, ayudándose de una ficha de observación, evaluó y realizó un conjunto de propuestas de mejora a los otros dos equipos del grupo.

4ª fase (una semana). Mejora del ejercicio para la presentación a la comunidad educativa en la plaza de San Juan de Letrán. De acuerdo con la valoración y propuesta de mejora realizadas por los otros dos equipos, cada equipo dispuso de dos sesiones para mejorar su ejercicio antes de presentarlo públicamente.

Figura 1.

Ejemplos de instrumentos de observación entre pares y grupal.

<p>ELEMENTOS GIMNÁSTICOS RETO 1. VOLTEO HACIA DELANTE 1 punto</p>  <p>SI NO OBSERVACIONES</p> <p>No apoya la cabeza.</p> <p>Coloca la barbilla en el pecho.</p> <p>Las rodillas van flexionadas y cercanas al tronco.</p> <p>No apoya las manos cuando se coloca de pie al final.</p>	<p>ELEMENTOS EQUILIBRIO ESTÁTICO RETO 1. LA CIGÜEÑA 1 punto</p>  <p>SI NO OBSERVACIONES</p> <p>Mantiene la posición 3".</p> <p>Coloca el pie suspendido a la altura de la rodilla.</p> <p>Los brazos están extendidos a la altura de los hombros.</p> <p>Realiza la posición con una y otra pierna de apoyo.</p>
<p>PIRÁMIDES RETO 2. PIRÁMIDE 1/2 EN PAREJAS.</p>  <p>Para conseguir 2 puntos tenéis que realizar todos los miembros del equipo tres de las cinco pirámides en parejas que se proponen.</p> <p>SI NO OBSERVACIONES</p> <p>Mantienen la posición 3".</p> <p>El ágil tiene los codos extendidos a la altura de los hombros.</p> <p>El portar tiene los codos extendidos a la altura de los hombros.</p> <p>El portar tiene extendidas las rodillas.</p>	<p>EJERCICIO DE ACROSPORT Equipo a valorar:</p> <p>SI NO PROPUESTA DE MEJORA</p> <p>TEMA. Se transmite un mismo mensaje.</p> <p>VESTUARIO. Tienen vestuario y en concordancia con lo que transmiten.</p> <p>NUMERO DE PIRÁMIDES. Realizan 4 pirámides.</p> <p>NIVEL PIRÁMIDES. Realizan pirámides con quintetos y sextetos.</p> <p>EJECUCIÓN PIRÁMIDES. Montan-desmontan de forma organizada y están 3 segundos en la posición estática.</p> <p>EQUILIBRIOS INDIVIDUALES. Dos miembros del equipo realizan equilibrios con nivel correspondiente a los retos superiores a 5 y todos niveles mínimo de 2.</p> <p>EQUILIBRIOS DINÁMICOS. Un miembro realiza equilibrios con nivel correspondiente a los retos superiores a 3 y todos niveles mínimo de 1.</p> <p>ELEMENTOS GIMNÁSTICOS. Se realiza mínimo volteo hacia delante y hay, al menos un volteo hacia detrás y una rueda lateral.</p> <p>FORMACIONES EN EL ESPACIO. Utilizan OK 4 o más formaciones.</p> <p>COORDINACIÓN EN LAS DANZAS. Todos los componentes del equipo tienen claro qué hay que movimientos componen cada danza.</p> <p>NIVEL DE DANZAS. Se coordinan con la música y hay expresividad.</p>

Evaluación

Durante el proceso de aprendizaje se realizó:

- Coevaluación por pares en la fase 1 y grupal en las fases 2 y 3.
- Heteroevaluación, a través del registro informatizado de los niveles alcanzados por cada alumno y la cumplimentación de la ficha de observación en la fase 4.

Además, el alumnado a través de una rúbrica de valoración de la unidad evaluó el grado de motivación y de satisfacción del aprendizaje desarrollado.

Conclusiones

La experiencia educativa descrita obtuvo unos resultados positivos: mejoras de las habilidades, grado de motivación y satisfacción por el trabajo en equipo.

Se puede concluir que los instrumentos de observación en la coevaluación son un instrumento ideal para ser utilizadas dentro de la metodología de Aprendizaje cooperativo durante el proceso de creación de un ejercicio de Acroport.

Referencias

- Barba, J. J. (2019). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la Escuela Rural. Comparación de dos estudios de caso en una unidad didáctica de Acrosport en segundo ciclo de primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 35, 1814-18.
- Canales, I., Lorente, A., Corral, A., & Murillo, B. (2021) EL funcionamiento asambleario como mecanismo de consenso en un proceso de creación grupal. *Retos*, 41, 335-344.
- Lizalde, M., Peñarrubia, C., Murillo, B., Latorre, J., & Canales, I. (2019). Aprendizaje por proyectos e interdisciplinariedad en la mención de educación física del grado de maestro de primaria (Cooperative Learning Projects in the Primary Education Teaching Degree Module of Physical Education). *Retos*, 35, 391-395.
- López Pastor, V. M., Pérez Pueyo, A., Barba, J. J., & Lorente, E. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11,37-50.
- Lucas, A. El desarrollo motor y afectivo en educación física a través del Acrosport. *Revista digital de educación física*, (67), 109-122.
- Sevil, J., Abós, Á., Generelo, E., Aibar, A., & García, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.
- Vernetta, M. López, J., & Delgado; M. A. (2009). La coevaluación en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas en el ámbito del espacio europeo universitario. *Motricidad European Journal of Human Movement*, 23,123-141.

LAS REGLAS DE ACCIÓN COMO APOYO PARA LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

ACTION RULES AS SUPPORT FOR PEER ASSESSMENT

María Pilar Founaud Cabeza (1)

Miguel Santolaya del Val (1)

M^a Rosario Romero Martín (2)

Miguel Chivite Izco (2)

(1) IES Goya, Zaragoza. Universidad de Zaragoza. + 34 876553384 mariafou@unizar.es
msantolaya@unizar.es

(2) Universidad de Zaragoza. +34 974238423 rromero@unizar.es mchivite@unizar.es

Resumen

Las reglas de acción, constituyen una potente herramienta facilitadora del aprendizaje. Ej.: "si mi adversario/a está adelantado/a, paso la pelota por encima suya"; "para desbordar a mi adversario por encima, golpeo fuerte la pelota sobre la parte alta del frontis".

El conocimiento, mejor si es descubrimiento, de reglas de acción permite al alumnado adentrarse en la lógica interna del juego, acomodando sus acciones motrices y comprendiendo con precisión qué es lo que está sucediendo y puede suceder.

Identificar esas acciones mediante la observación, compartiendo la información con el protagonista, compone una práctica de evaluación entre iguales que el alumnado entiende y aprovecha. Así lo muestra esta experiencia desarrollada con el alumnado de primero de ESO en un IES de Zaragoza. Palabras clave: *reglas de acción; evaluación entre iguales; evaluación formativa; observación.*

Abstract

The action of rules constitute a powerful learning facilitator tool. E.g.: "If my opponent is ahead, I pass the ball over him/her"; "To overwhelm my opponent above, I hit the ball hard on the upper part of the frontis".

Knowledge, better if it is discovery, of action rules allows students to delve into the internal logic of the game, accommodating their motor actions and understanding precisely what is happening and what can happen.

Identifying these actions through observation, sharing the information with the protagonist, makes up an assessment practice among equals that the students understand and take advantage of. This is shown by this experience developed with students in the first year of ESO in a secondary school in Zaragoza.

Keywords: *action rules; peer review; formative assessment; observation.*

LAS REGLAS DE ACCIÓN COMO APOYO PARA LA EVALUACIÓN ENTRE IGUALES

Introducción

La evaluación entre iguales, como fórmula concreta de evaluación compartida, es un modo de organización docente que otorga gran protagonismo al alumnado al intervenir directamente en la evaluación de sus compañeros/as. La observación y retención consciente del comportamiento motor del compañero/a, y la posterior conversación entre observador y observado, enriquece de manera inmediata los aprendizajes de ambos.

El apoyo en principios operacionales, entendidos como "relación que se establece entre los elementos que participan en la organización de la acción motriz, realizado con un fin preciso de uno o más sujetos, que se manifiesta mediante operaciones cuyos efectos pueden ser observado" (Parlebas, 2001), constituye una orientación clave en Educación Física, entendida como "pedagogía de las conductas motrices" (*ibídem*). Estos principios operacionales que, por lo general, tienen un carácter abstracto y genérico, se concretan mediante reglas de acción, que Larraz (2006) define como "relaciones sistemáticas entre componentes de acciones motrices y [que] formulan una relación repetible y generalizable" (Larraz, 2006)

que son sintéticas y específicas, y que sirven para que el alumnado pueda comprender sus propios comportamientos y decidir sobre las alternativas más adecuadas.

Contextualización

Esta experiencia se ha llevado a cabo en tres grupos de 1º ESO de un instituto público de Zaragoza en Educación Física con 66 participantes de los 79 alumnos/as posibles de edades entre 12 y 13 años. La unidad didáctica, titulada "Jugamos al frontón con palas" se compone de 8 sesiones, con la misma metodología en los tres grupos. Los grupos tienen un número de alumnos/as similar, pero tienen características diferentes: el grupo A está compuesto por alumnado que cursa el programa bilingüe; en el grupo B se concentra el mayor número de alumnado con adaptaciones curriculares significativas y no significativas; y el grupo C presenta la mayor tasa de incidencias disruptivas.

Diseño y desarrollo

La unidad didáctica se ubica en el dominio de acción de oposición pura, cuya característica fundamental es la relación de antagonismo que se genera contra el rival: de este modo un acierto de mis acciones provoca el fallo del rival. Bajo esta premisa se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en la reflexión por parte del alumnado y guiado por la docente, donde el alumnado aplica reglas de acción en su juego para conseguir éxito en sus acciones. De forma más específica se trabajó a través del principio operacional equilibrio-desequilibrio espacial. En una primera fase los alumnos fueron capaces de extraer las reglas de acción que favorecían el aprendizaje de dicho principio: "si mi rival está muy cerca del frontis, le lanzaré la pelota a una zona alejada, y si mi rival está lejos del frontis, le enviaré la pelota a una zona cerca del frontis" Estas reglas de acción son extraídas de la práctica mediante la observación de los comportamientos motores de los compañeros/as. Para ello la organización del alumnado en grupos de 4 personas es fundamental, donde dos viven la situación motriz y otros dos la observan. La gestión del tiempo de trabajo y el tiempo de observación es coordinada por los propios alumnos, ya que las situaciones de juego son cortas, y entre el desarrollo de un rol y otro hay un tiempo de retroalimentación entre los propios alumnos/as. En la segunda fase se transforman la observación y la verbalización de estas reglas de acción en registros escritos. Los participantes registran en una hoja las zonas (0-1-2-3, siendo 0 la zona más pegada al frontis y 3 la más alejada) donde estaba el rival, anotando si su compañero hacía punto. La tercera fase fue la construcción, por parte del alumnado, de una rúbrica de evaluación consensuada a partir de la concreción de las reglas de acción, anteriormente registradas. Después los alumnos evaluaron a sus compañeros usando las rúbricas diseñadas.

La evaluación y calificación por parte de la profesora de esta unidad didáctica se basa en cuatro instrumentos: una rúbrica sobre el grado de adquisición de los principios operacionales durante el juego, el registro anecdótico de la observación y la rúbrica creada por ellos mismos, la competición real en duelos individuales y la autoevaluación de su nivel de competencia motriz.

Evaluación

Tratándose de una experiencia de evaluación entre iguales, resulta adecuado conocer su valor formativo preguntando al alumnado: al finalizar se le invita a rellenar un sencillo cuestionario cuyas respuestas exponemos y comentamos.

Tabla 1.

	Total		Grupo A		Grupo B		Grupo C	
	fácil	difícil	fácil	difícil	fácil	difícil	fácil	difícil
Identificar los espacios donde se mueven los compañeros	46.58	23.88	52.38	15.79	50.00	20.83	37.50	33.33
Escribir lo que se observaba	19.18	59.70	14.29	73.68	21.43	50.00	20.83	58.33
Entender lo que teníamos que observar	31.51	10.45	28.57	5.26	28.57	16.67	37.50	8.33
Otros	2.74	5.97	4.76	5.26	0.00	12.51	4.17	0.00
Preguntas 1 y 2. Observación de los compañeros ¿qué ha sido lo más?:								

En la experiencia, la evaluación entre iguales se apoya en que quien observa identifique el comportamiento de su compañero/a, registre con precisión y entienda aquello que debe hacer. En general, lo más fácil ha sido identificar y lo más difícil escribir.

Tabla 2.

	Total	Grupo A	Grupo B	Grupo C
Me ha ayudado a entender lo que podría mejorar o cómo podía jugar mejor	67.19	73.68	59.09	69.57
No he entendido del todo bien lo que me explicaba el entrenador	15.63	15.79	18.18	13.04
Prefiero que esa información me la dé la profesora	15.63	10.53	22.73	13.04
Otros	1.23	0.00	0.00	4.35
Pregunta 3. ¿Qué te ha parecido que tu compañero te diera consejos como entrenador?				

El alumnado admite con claridad la conveniencia de los consejos de su compañero/a, siendo especialmente contundente esa afirmación en los grupos A y C. Dado que este es un principio fundamental de la evaluación entre iguales, la experiencia muestra que ésta es aplicable desde el primer momento.

Tabla 3.

	Total	Grupo A	Grupo B	Grupo C
No me ha gustado porque no le entendía	6.06	0.00	18.18	0.00
No me ha gustado porque él o ella no sabía lo que me tenía que explicar	9.09	15.00	4.55	8.33
Me ha gustado porque me ha dado información con la que he podido mejorar	65.15	75.00	59.09	62.50
Me gusta más que esa información me la de la profesora	19.70	10.00	18.18	29.17
Pregunta 4. ¿Cómo te has sentido cuando tu compañero te daba consejos como entrenador?				

Que su compañero/a le dé consejos, ha satisfecho al alumnado, principalmente al del grupo A. La dimensión afectiva, sentirse bien, es igualmente importante, en sí misma, y porque beneficia el aprendizaje.

Tabla 4.

	Total	Grupo A	Grupo B	Grupo C
valora exactamente lo que hemos aprendido durante las sesiones	79.03	78.95	75.00	82.61
no creo que represente lo que hemos aprendido en clase	0.00	0.00	0.00	0.00
representa sólo un parte de lo que hemos aprendido	20.97	21.05	25.00	17.39
Pregunta 5. Marca la opción que más se ajuste a lo que piensas: el instrumento de evaluación				

El alumnado considera que el instrumento utilizado sirve para evaluar sus aprendizajes y sólo una quinta parte considera que esa utilidad es parcial. Una sencilla hoja de registro, diseñada por consenso, facilita el trabajo del observador y la puesta en común después de cada juego.

Tabla 5.

	Total	Grupo A	Grupo B	Grupo C
un proceso por el que yo también he aprendido	85.94	100.00	76.19	83.33
no le he visto útil	9.38	0.00	19.05	8.33
es algo que deben realizar los profesores	4.69	0.00	4.76	8.33
Preguntas 6. Poder evaluar a los compañeros ha sido...				

Aprender mediante la evaluación entre iguales es algo que el alumnado confirma con claridad manifestado en más 4/5 de las respuestas, que alcanzan la totalidad en el caso del grupo A. Si se encuentra utilidad a lo que se hace, el aprendizaje resulta doblemente consistente.

Tabla 6.

	Total	Grupo A	Grupo B	Grupo C
En este tema siento que he aprendido de forma diferente	61.54	72.00	57.69	55.56
En este tema siento que he aprendido menos que en otros temas	10.25	4.00	19.23	7.41
En este tema siento que he aprendido más que en otros temas	25.64	20.00	23.08	33.33
Otros	2.56	4.00	0.00	3.70
Pregunta 7. De forma general...				

El alumnado manifiesta que se trata de una forma diferente de aprender, y 1/4 manifiesta que ha aprendido más, convirtiéndose esa relación en 1/3 en el caso del grupo C. Sólo 1/10 manifiesta haber aprendido menos, cifra que se duplica en el grupo B.

Evaluación y Conclusiones

De esta experiencia se concluye la evaluación entre iguales es perfectamente aplicable al alumnado de ESO y que resulta útil, incluso en grupos con adaptaciones curriculares significativas y no significativas o que presentan mayor tasa de incidencias disruptivas.

Referencias

- Larraz, A. (2006). Diseño del currículo de educación física escolar desde la praxiología motriz. El currículo de primaria. En U. Castro Núñez, [et. al.] (Ed.), *Educación física, deporte y turismo activo* (pp. 57-76). Las Palmas de Gran Canaria: Asociación Científico-Cultural en Educación Física y Deportes.
- Parlebas, P. (2001). *Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA: UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA EN UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

TUTORED LEARNING PROJECTS AND FORMATIVE AND SHARED ASSESSMENT: AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE IN A SUBJECT AREA OF PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

Miriam Molina Soria (1)
Víctor M. López-Pastor (2)
Carla Fernández-Garcimartín (3)
Cristina Pascual Arias (4)

(1)Universidad de Valladolid, España. Teléfono: +34 921112300. Correo electrónico: miriam.molina@uva.es

(2) Universidad de Valladolid, España. Teléfono: +34 921112300. Correo electrónico: vlopez@mpc.uva.es

(3) Universidad de Valladolid, España. Teléfono: +34 921112300. Correo electrónico: carla.fernandez@uva.es

(4) Universidad de Valladolid, España. Teléfono: +34 921112300. Correo electrónico: cristina.pascual@uva.es

Resumen

Esta investigación recoge la experiencia de buena práctica, los Proyectos de Aprendizaje Tutorado, que se combinan con sistemas de Evaluación Formativa y Compartida en una asignatura de la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil. Los resultados encontrados tras su desarrollo son muy positivos, los alumnos muestran una alta satisfacción y tanto el profesorado como el alumnado consideran que es una experiencia innovadora, efectiva, replicable y sostenible. La carga de trabajo del profesorado parece estar influida por la baja experiencia docente. En cuanto al rendimiento académico, se observan calificaciones altas, sobre todo en la vía continua de evaluación y aprendizaje.

Palabras clave: *Proyectos de Aprendizaje Tutorado; Evaluación Formativa; Evaluación Compartida; Formación Inicial del Profesorado; Educación Infantil.*

Abstract

This research reports on the implementation of a good practice experience, the Tutorial Learning Projects, which are combined with Formative and Shared Assessment systems in a subject of the Pre-service Teacher Education in Early Childhood Education. The results found after its implementation are very positive, students show a high level of satisfaction and both lecturers and students consider it to be an innovative, effective, replicable and sustainable experience. The lecturers' workload seems to be influenced by the low teaching experience. In terms of academic performance, high marks are observed, especially in the continuous assessment and learning pathway.

Keywords: *Tutored Learning Projects; Formative Assessment; Shared Assessment; Pre-service Teacher Education; Early Childhood Education.*

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE TUTORADO Y LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y COMPARTIDA: UN EJEMPLO DE BUENA PRÁCTICA EN UNA ASIGNATURA DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Introducción

En esta investigación se presentan los datos de una asignatura de la Formación Inicial del Profesorado (FIP) que pone en práctica sistemas de Evaluación Formativa y Compartida (EFyC). En este estudio se recogen los datos de la buena práctica llevada a cabo; Los Proyectos de Aprendizaje Tutorados (PAT): descripción de la propuesta, instrumentos de evaluación, ventajas e inconvenientes encontrados, etc. Además, se detalla el sistema de evaluación utilizado, la carga de trabajo de la asignatura tanto para el profesorado como para el alumnado y el rendimiento académico del alumnado al finalizar la asignatura.

Datos personales

PROFESOR/A: López-Pastor, V. M., Molina Soria, M., Fernández-Garcimartín, C. y Pascual-Arias, C.		
Titulación académica: 1-Catedrático, 2-3-4-Máster en Investigación en Ciencias Sociales.		
Categoría profesional: 1-profesor a tiempo completo y 2-3-4-contratadas predoctorales		
Años de experiencia docente universitaria: 24, 5, 2 y 5		
Tiempo completo: sí	Tiempo Parcial: -	Horas: -
Edad: 52, 27, 25 y 30	Sexo: hombre y mujeres	

Contexto de aplicación de la experiencia

1.- APLICACIÓN EXPERIMENTAL EN LA PRÁCTICA		
1.1.- TÍTULO UNIVERSITARIO: Grado en Educación Infantil		
FACULTAD/ESCUELA: Facultad de Educación de Segovia		UNIVERSIDAD: Universidad de Valladolid
1.2.- ASIGNATURA EN LAS QUE SE HA PUESTO EN PRÁCTICA		-Expresión y Comunicación corporal en la Educación Infantil -5º del Programa de Estudios Conjunto (PEC) de Grado de Educación Infantil y Primaria y 4º del Grado de Educación Infantil.
Tipo de asignatura		Créditos totales de docencia de la asignatura y tipología
<i>Troncal</i> <input type="checkbox"/> <i>Obligatoria</i> <input type="checkbox"/> <i>Optativa</i> x	<i>Anual</i> <input type="checkbox"/> <i>Cuatrimestral/Semestral</i> x	Créditos Totales 6 Créditos presenciales 2.4 • <i>Gran grupo</i> 2.4 • <i>Grupos reducidos</i> ___ • <i>Grupos de prácticas</i> ___ Créditos no presenciales 3.6

Años que se ha impartido la asignatura: 8			
¿Se comparte la asignatura con más profesores?			<i>Si</i> x ¿Con cuántos profesores? 4 profesores <i>No</i> □
Nº total de alumno/a/s/as	Nº de alumnado en gran grupo	Nº de alumnado de cada grupo reducido	Nº de alumnado en cada grupo de clases prácticas
42	42	20-22 (en teoría y seminarios)	No hay desdoble en prácticas
Otros datos de interés	-Nº de grupos reducidos: 2 (en teoría y seminarios) -Nº de grupos de prácticas: 1 -Otros datos: La asignatura se imparte en dos titulaciones: 4º de Grado de Educación infantil y 5º del programa de Estudios conjunto de Grado de Educación Infantil y Primaria.		

4. EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

MOTIVO DE LA EXPERIENCIA

En el centro llevamos muchos años trabajando con los PAT, porque se ha comprobado que son una forma muy eficaz de trabajo teórico-práctico y de desarrollo de competencias profesionales. Se trata de una actividad de aprendizaje grupal. Cada grupo tiene que preparar una sesión práctica y un marco teórico a elegir dentro de una lista de temas y propuestas de intervención que se ofrecen a la clase a principio de curso. Se asigna una fecha de realización para cada PAT. Cada grupo de alumnos realiza un PAT. En tutorías se explica a cada grupo los documentos que tienen que leer sobre cada propuesta y deben realizar una serie de tutorías obligatorias con los borradores de sus PAT antes de poder llevarlo a cabo, de forma que se asegura una calidad mínimamente aceptable en la puesta en práctica y en la documentación a entregar a sus compañeras (un marco teórico de 4 páginas).

ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

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

Sistema	A-Continua	B.- Mixta	C-Final
Alumno/as matriculados	42		
Nº alumno/as por opción	22	19	1
Requisitos (para estar en cada sistema/via)	Asistencia constante y entregas en tiempo y forma	Asistencia 50%	Nada
Evaluación inicial o diagnóstica	No	No	No
Actividades de aprendizaje	Todas	Solo PAT + examen final + trabajos voluntarios	Exámenes finales (3 pruebas diferentes: PAT + teoría + práctica)

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

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1-PAT	-Escala descriptiva (rúbrica)	35
2-Tertulias y trabajos individuales	-Escala descriptiva	20
3-fichas de sesiones prácticas	-Escala descriptiva (rúbrica)	20
4-examen parcial con co-evaluación inmediata	-Plantilla de corrección "ad hoc"	15
5-Mapas conceptuales sobre dossier teoría	-Escala descriptiva (rúbrica)	10

ASPECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3. Actividad de aprendizaje y evaluación

Nombre de la actividad de aprendizaje elegida ("Buena práctica"): Proyecto de Aprendizaje Tutorado (PAT)
<p>DESCRIPCIÓN: Se trata de una actividad de aprendizaje grupal que combina la teoría y la práctica que se imparte en la asignatura. El grupo de alumnos realiza tutorías sucesivas con el docente hasta que el trabajo tiene una buena calidad para presentárselo a sus compañeros. Cada grupo tiene que preparar una sesión práctica y un marco teórico a elegir dentro de una lista de temas y propuestas de intervención que se ofrecen a la clase a principio de curso. El proceso de elaboración es el siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none">1-Se presentan los temas a trabajar y se asigna una fecha de realización para cada PAT.2-En tutorías se explica a cada grupo los documentos que tienen que leer sobre cada propuesta.3-El grupo elabora un borrador del marco teórico (4 páginas) y un plan de sesión y acuden a una tutoría grupal, donde el profesor corrige los borradores y les dice las cosas que deben ser mejoradas y corregidas.4-Este proceso se repite hasta que los dos documentos tienen una calidad aceptable.5-Se realiza la sesión práctica en la fecha elegida y a continuación se expone el marco teórico en 10 minutos, entregando previamente una copia en papel del mismo a cada compañera/o.6-Una semana después deben entregar el informe final del PAT. Si está correcto el profesor se lo devuelve para que lo guarden en su carpeta. Si hay aspectos a mejorar deben corregirlo y volverlo a entregar en un plazo máximo de una semana.

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

En la siguiente tabla se detallan los instrumentos de evaluación utilizados en la experiencia de los PAT:

Nº	Instrumento
1	Fichas de autoevaluación para el PAT.
2	Escalas descriptivas para la evaluación y la calificación del PAT.
3	Rúbrica específica de autoevaluación del PAT.
4	Ficha de observación de la presentación oral del PAT del grupo y de cada componente.

5. Requisitos mínimos establecidos por el profesor

-Asistencia regular a clase, justificando cada falta y con un máximo del 20%.
-Entrega de todos los documentos en tiempo y forma y corrección de los que estén mal dentro del plazo establecido.
-Asistencia a todas las tutorías que sean necesarias para garantizar una calidad mínima en el PAT antes de llevarse a cabo con las compañeras.

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

-Establecer de forma clara el procedimiento a seguir. -Asistencia obligatoria de todo el grupo a todas las tutorías que sean necesarias para garantizar una calidad mínima en el PAT antes de llevarse a cabo con las compañeras. -Facilitar instrumentos de evaluación y autoevaluación sobre la calidad del PAT. -Dar suficiente <i>feedback</i> durante el proceso para garantizar la calidad final del PAT cuando se vaya a presentar ante las compañeras.

POSIBLES ELEMENTOS TRANSFERIBLES A OTRAS EXPERIENCIAS

Tal como se ha demostrado en nuestro centro en los últimos 20 años, los PAT son una metodología muy eficaz. En muchas asignaturas el PAT se lleva a cabo con alumnado de infantil o primaria en horario lectivo real, en algunos de los centros educativos de la ciudad. Suele ser más interesante para el alumnado, pero mucho más complejo de organizar para el profesorado, especialmente cuando el número de alumnos y grupos es tan elevado como en esta asignatura. Un PAT es un trabajo de investigación que combina la teoría y la práctica de un tema específico y sobre el que se diseña una actividad práctica (una actividad, una sesión...) (Barba et al., 2010; López-Pastor et al., 2010; López-Pastor et al., 2016; López-Pastor et al., 2020, 2021; Manrique et al., 2010). Muchas investigaciones defienden la combinación de los PAT con los sistemas de EFyC en la FIP (Barba y López, 2017; Martínez-Mínguez et al., 2019).
--

Valoración de la experiencia

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA COMO DOCENTE QUE LA LLEVA A CABO

Indicador	Valoración del profesorado		Valoración alumnos (1-5)
(a) innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque supone una gran diferencia con modelos más tradicionales de enseñanza. Es una metodología activa y exige una fuerte colaboración grupal para que salga bien. Aunque no lo es tanto si se refiere a la misma asignatura, porque es una metodología que se utiliza desde hace unos 20 años, con pequeñas variaciones a lo largo de este tiempo. Por ejemplo, se han ido incluyendo temas nuevos para trabajar otros recursos de educación corporal en infantil (lipdub...)	4.20
(b) efectiva , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque al ser obligatoria la realización de tutorías durante la elaboración del proyecto, la calidad del mismo se asegura y mejora considerablemente.	4.34
(c) sostenible , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque supone una mayor carga de trabajo en las tutorías de los meses centrales, cuando la mayoría de los grupos están elaborando su PAT y requieren tutorías, pero es perfectamente viable, dado que se realiza en las horas oficiales de tutoría	4.18
(d) replicable , cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque se puede utilizar en cualquier asignatura. De hecho, en nuestro centro es una metodología muy utilizada desde hace 15-20 años en muchas asignaturas.	4.44

VALORACIÓN DEL PROCESO

Se trata de una actividad de aprendizaje que funciona muy bien, con una tasa de éxito muy elevada y con una buena calidad general. La explicación de ello está en la obligatoriedad y sistematicidad del proceso de revisión antes de poder poner en práctica el PAT. La implicación de los alumnos en su puesta en práctica es alta; además, las temáticas son llamativas y sencillas de llevar a cabo (lipdub, yoga, percusión corporal...). De todos modos, hay diferencias considerables entre unos grupos y otros, a nivel de implicación y de calidad del trabajo, ya que ha habido grupos que han trabajado con mucha antelación y les ha permitido llevar a cabo el PAT con muchas más correcciones y tiempo de preparación; mientras que otros grupos han hecho el trabajo en apenas dos semanas. Esto se refleja el día de la puesta en práctica, ya que se nota quien lleva mucho tiempo preparando la presentación y quien no. Por otra parte, este año ha habido problemas para la presentación de una persona que iba por vía no presencial y quería presentar el PAT con sus compañeras en clase. Se ha reorganizado el cronograma de la asignatura para que esto fuera posible.

1. Principales ventajas encontradas

Tasa de éxito muy elevada (todos los alumnos han superado la experiencia). Calidad considerablemente buena de la mayoría de los PAT realizados (la mayoría de los PAT con calificaciones de notables y sobresalientes). Buena preparación por parte de la mayoría de los grupos (asistencia a todas las tutorías, seguimientos por email, buenas competencias docentes en su exposición).

2. Problemas encontrados y posibles soluciones

Problemas encontrados	posibles soluciones
Algunos grupos han preparado el trabajo con muy poco tiempo y eso repercute en la puesta en práctica, ya que hay aspectos y contenidos que no los tienen claros.	Se aporta <i>feedback</i> a lo largo de todas las correcciones de los documentos. Tras la puesta en práctica en el gimnasio se hace autoevaluación y coevaluación oral para poder aprender de los errores cometidos (contenidos a desarrollar, competencias docentes, organización de tiempos, materiales y espacios...).
En general pueden apreciarse diferencias entre las que vienen de 3º infantil y las que vienen de 4º de PEC, pero no en todos los casos.	Se profundiza en temas de Educación Infantil como legislación o desarrollo motor de los niños de 0-6 años.
Este curso hemos tenido alumnos que han cursado esta asignatura de 4º curso antes que la básica de 3º (fundamentos y didáctica de la educación corporal infantil). Les costó coger la dinámica de trabajo, ya que el resto de los alumnos ya habían trabajado con nosotros y con nuestro sistema de EFyC.	Se explica detalladamente el sistema de evaluación y la dinámica de trabajo el primer día de manera profunda. Se hacen las tutorías necesarias para resolver las dudas.

3. Propósitos de cambio para el próximo curso

Utilizar de forma sistemática la plantilla de autoevaluación y autocalificación del PAT que ya se empleó el año anterior. Ofrece una orientación importante al alumnado.
--

6. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Los resultados globales encontrados en este grupo son los siguientes:

Distribución del número y porcentaje de alumnos/as según la calificación

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Matricula Honor	4.76	2
Sobresaliente	11.90	5
Notable	52.36	22
Aprobado	21.46	9
Suspenso	9.52	4
No presentado	-	-
Totales	100%	42

Número de alumnos/as que optan a cada vía (en porcentajes)

Procesual y formativa	Mixta	Examen
52.36%	45.26%	2.38%

Rendimiento académico entre las distintas vías (en porcentajes).

VÍAS	NP	Suspenseo	Aprobado	Notable	Sobresaliente	Mat. Honor	Totales/ vías
Continua	-	-	4.76	30.94	11.90	4.76	52.36
Mixta	-	7.14	16.7	21.42	-	-	45.26
Examen	-	2.38	-	-	-	-	2.38
Totales por calificaciones	-	9.52	21.46	52.36	11.90	4.76	100

6-CARGA DE TRABAJO PARA PROFESORADO

Asignatura (si hay más de una asignatura, utilizar una nueva fila)	Nº de alumnos/as	número de grupos	horas lectivas a la semana	Horas de tutorías semanales
Expresión y Comunicación corporal en la Educación Infantil	42	2	8	6

Carga de trabajo para el profesorado (en horas mensuales)

	ASIGNATURAS DE UN ÚNICO CUATRIMESTRE					
	previo	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales
PC = preparación de clases	8	5	6	4	4	27
CD = corrección de documentos	-	8	8	8	7	31
MW = mantenimiento de web + e-mail con alumnado	4	3	2	2	2	13
Proceso de evaluación final (examen + revisión de carpetas + entrevistas en grupo)	-	-	-	-	25	25
subtotales	12	16	16	14	38	96

Como puede apreciarse la carga de trabajo del profesorado es algo elevada, especialmente en lo relativo a corrección de documentos, pero también en preparación de clases. Esto es debido a dos aspectos: (1) la corrección de documentos individuales de cada alumno lleva tiempo y el *feedback* debe ser rápido (máximo una semana) si queremos que aporte los beneficios que se demuestran con el sistema de EFyC; (2) la profesora encargada de la parte teórica de la asignatura tenía poca experiencia docente, por lo que esto supone un incremento de tiempo elevado en la preparación teórica. Dado que la asignatura es de 6 créditos ECTS, la carga de trabajo "no lectiva" sale a 16 horas por crédito ($96:6=16$), que no puede considerarse excesiva. Si lo dividimos por semanas lectivas, saldría a 6 horas semanales no lectivas ($96:15=6.4$), que sumadas a las lectivas dan 14.6.

Carga de trabajo para el alumnado

Resumen del recuento de horas por meses y actividades de las tareas encomendadas al alumnado (valores del alumno medio, la media aproximada del grupo)

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1er mes	2º mes	3º mes	4º mes	TOTALES PARCIALES
Lecturas y reseñas.	5	5	5	5	20
Preparación y/o informes de sesiones prácticas.	8	7	6	6	26
Trabajos e informes de temas.	-	-	7	10	17
Revisión y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría).	5	5	5	5	20
Estudiar para el examen	-	-	5	11	16
Subtotales por meses	18	17	28	36	99

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	Matrícula Honor
99 - horas	-el que menos: 32 -el que más: 180	33	49	96	82	112

La media de carga del alumno es muy similar a la del curso anterior (siendo en el curso 2020-21 un total de 95h, y este 99h). Además, se aproxima bastante a la carga teórica que debería tener (90 horas de trabajo no lectivo + 60 horas de trabajo lectivo, dado que la asignatura son 6 créditos ECTS, que equivalen a 150 horas de trabajo totales). Por ejemplo, la carga media de trabajo en notable es muy alta (96h), con una gran dispersión (hay varias puntuaciones entre 65-70 horas y varias entre 120-180h). En cambio, la media de carga de trabajo de los sobresalientes es más baja (82h), con bastante homogeneidad interna. La media de la matrícula de honor es alta (112h).

Conclusiones

En general la experiencia ha sido muy positiva y hemos obtenidos buenos resultados. La idea es mantener la práctica de éxito y volver a utilizar de forma sistemática la ficha detallada de autoevaluación y autocalificación.

Los resultados del cuestionario de autopercepción de competencias de los alumnos también son positivos. Los alumnos se consideran bastante competentes en las competencias específicas de educación física tras haber cursado la asignatura.

Como puede apreciarse la carga de trabajo del profesorado se ha incrementado respecto a los años anteriores, puesto que la experiencia docente de las contratadas predoctorales aun es baja. Según aumenta la experiencia docente, la carga de trabajo se suele rebajar notablemente.

Respecto a las calificaciones finales de la asignatura, podemos observar que en general las calificaciones son altas. La mayoría del alumnado obtiene notable, con cinco sobresalientes y dos matrículas de honor. En vía continua no encontramos suspensos, mientras que en vía mixta tenemos 3. El alumno por vía no presencial no ha conseguido superar la asignatura.

Referencias

- Barba, R. A., y López-Pastor, V. M. (2017). Buenas prácticas de evaluación en formación inicial del profesorado: los proyectos de aprendizaje tutorados en expresión corporal. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 66-70. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Barba, J., López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., Gea, J. M. y Monjas, 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. <http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/245016>
- López-Pastor, V. M., Manrique, J. C., Monjas, R. y Gea, J. M. (2010). Formative Assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Learning & Teaching Journal*, 9, 23-26. <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/1103/>
- López-Pastor, V. M., Pérez-Pueyo, A., Barba Martín, J. J. y Lorente, E. (2016). Rúbricas y PATS. Utilización de una escala graduada (rúbrica) para la autoevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). Percepción de su funcionalidad por parte de los estudiantes. *Cultura, Ciencia, Deporte (CCD)*, 31 (11,1),37-49. <http://doi.org/10.12800/ccd>
- López-Pastor, V. M., Molina, M., Pascual, C. y 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://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/74193/45139>
- López-Pastor, V. M., Pascual, C., Molina, M., Fuentes, T., y Fernández, C. (2021). Cómo desarrollar sistemas de evaluación formativa y compartida en formación inicial del profesorado. Un ejemplo. En W. dos Santos. y R. Stieg, (Eds), *Evaluación educativa en la formación de profesores* (pp. 265-288). Appris.
- Manrique, J. C., López-Pastor, V. M., Monjas, R. y Real, 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. <http://www.reefd.es/index.php/reefd/article/view/285/276>
- Martínez-Mínguez, L., Moya, L., Nieva, C. y 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>

TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO. EXPERIENCIA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

SUPERVISION OF UNDERGRADUATE DISSERTATION. EXPERIENCE IN EDUCATION DEGREES AT THE UNIVERSITY OF CANTABRIA

Natalia González-Fernández (1)
Irina Salcines-Talledo (2)

Este estudio se ha llevado a cabo 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". Convocatoria: agosto de 2018 del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Referencia: RTI2018-093292-B-I00.

(1) Universidad de Cantabria, España. Teléfono: +34 942201270. Correo electrónico: gonzalen@unican.es

(2) Universidad de Cantabria, España. Teléfono: +34 942201281. Correo electrónico: salcinesi@unican.es

Resumen

En el proceso de Convergencia Europeo, los Trabajos Fin de Grado (TFG) se han convertido en un requisito académico imprescindible para obtener un título universitario de grado, con una gran relevancia curricular y competencial. Esta comunicación trata de valorar críticamente la experiencia en la tutorización de los TFGs de los Grados en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Cantabria. Para ello, se analizan los elementos clave recogidos en el registro de tutorías, planteado desde la Red de Evaluación Formativa y Compartida. Concretamente el tipo de tutoría, la duración, las acciones llevadas a cabo por el alumnado, las acciones llevadas a cabo por el tutor y el plan de acción para la próxima tutoría. La meta de este proceso de tutorización consiste en que el estudiante adquiera un grado de autonomía notable y produzca un trabajo académico riguroso gracias a las recomendaciones y orientaciones realizadas por los tutores.

Palabras Clave: *Trabajo Fin de Grado; Tutorización; Educación Superior.*

Abstract

In the process of European Convergence, Undergraduate Dissertation have become an essential academic requirement to obtain a university degree, with a great curricular and competence relevance. This paper aims to critically evaluate the experience in tutoring the Undergraduate Dissertation of the Bachelor's Degrees in Early Childhood and Primary Education at the University of Cantabria. To do so, it analyses the key elements included in the tutoring register, proposed by the National Network of Formative and Shared Assessment. Specifically, the type of tutoring, the duration, the actions carried out by the student, the actions carried out by the tutor and the action plan for the next tutoring. The goal of this tutoring process is for the student to acquire a remarkable degree of autonomy and produce rigorous academic work thanks to the recommendations and guidance provided by the tutors.

Keywords: *Undergraduate dissertation; Supervisión; Higher education.*

TUTORIZACIÓN DE TRABAJOS FIN DE GRADO. EXPERIENCIA EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

Introducción

En esta comunicación se presenta la valoración crítica de la experiencia de tutorización de los TFGs realizada por dos docentes del Grupo MILET de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria. En este sentido, se analizan el impacto de la evaluación formativa y compartida en busca de la mejora de los procesos pedagógicos a partir de los encuentros dialógico-críticos y la información recabada a raíz de las tutorías desarrolladas entre los tutores y estudiantes de TFG.

Para ello, se analizan los elementos fundamentales recogidos en el registro de tutorías relativos al tipo de tutoría, la duración, las acciones llevadas a cabo por el alumnado, las acciones llevadas a cabo por el tutor y el plan de acción para la próxima tutoría.

El reto de este proceso formativo reside en la adquisición, por parte de los estudiantes, de una mayor autonomía y responsabilidad ante la exigencia de una tarea académica que precisa de dominio teórico, práctico, creativo a la vez que, la capacidad para fusionar las recomendaciones de los tutores. Igualmente, permite a los tutores realizar un seguimiento consciente, actualizado y óptimo del desarrollo del trabajo por parte de los estudiantes.

Datos personales

PROFESOR/A: Natalia González-Fernández e Irina Salcines-Talledo		
Titulación académica: Dra. en Pedagogía y Dra. en Educación		
Categoría profesional: Titular de Universidad y Ayudante Doctor		
Años de experiencia docente universitaria: 26 y 11		
Tiempo completo: Sí y Sí	Tiempo Parcial:	Horas:
Edad: 50 y 35	Sexo: Mujer y Mujer	

Contexto de aplicación de la experiencia

1.- APLICACIÓN EXPERIMENTAL EN LA PRÁCTICA		
1.1.- TÍTULO UNIVERSITARIO: Grado en Educación Primaria y Grado en Educación Infantil		
FACULTAD/ESCUELA: Educación	UNIVERSIDAD: Cantabria	
1.2.- ASIGNATURA EN LAS QUE SE HA PUESTO EN PRÁCTICA		-Asignatura: Trabajo fin de Grado -Curso: 2021-2022
Tipo de asignatura		Créditos totales de docencia de la asignatura y tipología
<i>Troncal</i> <input type="checkbox"/> <i>Obligatoria</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Optativa</i> <input type="checkbox"/>	<i>Anual</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>Cuatrimestral/Semestral</i> <input type="checkbox"/>	Créditos Totales: 6 Créditos presenciales: 2 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gran grupo</i> ____ • <i>Grupos reducidos</i> 2 • <i>Grupos de prácticas</i> ____ Créditos no presenciales: 4

Años que se ha impartido la asignatura: 10			
¿Se comparte la asignatura con más profesores?			<i>Sí</i> <input type="checkbox"/> ¿Con cuántos profesores? _____ <i>No</i> <input checked="" type="checkbox"/>
Nº total de alumno/as/as	Nº de alumnado en gran grupo	Nº de alumnado de cada grupo reducido	Nº de alumnado en cada grupo de clases prácticas
2	0	2	
Otros datos de interés	-Nº de grupos reducidos: 1		-Nº de grupos de prácticas:
	-Otros datos:		

Explicación de la experiencia

MOTIVO DE LA EXPERIENCIA

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

En nuestro país, los estudios de Grado se rigen por el Real Decreto 1393/2007, del 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y por el Real Decreto 43/2015, del 2 de febrero, que lo modifica. En dicha normativa, se regula que las titulaciones de Educación Superior deben ser finalizadas con el diseño, elaboración y defensa de los TFGs. En dicho trabajo cada estudiante debe demostrar que ha adquirido las competencias necesarias para el título cursado.

La forma de abordar estos trabajos por las diferentes universidades nacionales es muy diversa y no existen unos protocolos homogéneos que delimiten con uniformidad las normas reguladoras de su proceso de desarrollo, presentación y evaluación (Colmenero et al., 2020; García-Antelo & Casal-Otero, 2020; Tuero et al., 2022). Por este motivo es preciso avanzar hacia la adaptación de esa diversidad en pro de una Evaluación Formativa y Compartida real que permita el aprendizaje procesual por parte de estudiantes y docentes (Barrientos Hernán, et al., 2022; Panadero et al., 2022).

Por este motivo, en la última década, han proliferado investigaciones enfocadas en debatir y proponer formas alternativas de tutorización y evaluación de los TFGs. Algunas de ellos señalan las principales dificultades encontradas por los estudiantes en su realización como pueden ser: el uso correcto de las normas APA o la compatibilización de este trabajo con otras actividades académicas. Del mismo modo, valoran favorablemente: emplear herramientas online para las tutorías y el seguimiento; la capacidad del tutor para resolver dudas y empatizar. En definitiva, una constante recogida en las investigaciones realizadas recientemente, es la percepción del TFG como un trabajo de gran exigencia al que se enfrentan con una baja formación (Colmenero et al., 2020; García-Antelo & Casal-Otero, 2020; Gómez-Trigueros, 2021; Tuero et al., 2022).

En este sentido, la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida, sensible a la temática está tratando de recoger la percepción de los estudiantes sobre la realización de los TFGs a través de un registro de las tutorías en torno a los siguientes criterios: tipo de tutoría; duración de la tutoría; acciones llevadas a cabo por el estudiante antes de llegar a la tutoría; acciones llevadas a cabo por el tutor; plan de acción para la próxima tutoría. Por ello, se presenta esta comunicación con el análisis de las sesiones de tutorización llevadas a cabo hasta la fecha, durante el curso 2021-2022, en las que se recoge el funcionamiento, de la tutorización y el feedback que se ha ofrecido desde el profesorado del grupo de investigación MILET del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria.

ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

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

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

Sistema	A-Continua	B.- Mixta	C-Final
Alumno/as matriculados	2		
Nº alumno/as por opción	2		
Requisitos (para estar en cada sistema/via)	<ul style="list-style-type: none"> Asistencia y participación activa a las tutorías. Realizar las entregas en las fechas programadas. 		
Evaluación inicial o diagnóstica			
Actividades de aprendizaje			

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

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1-ASPECTOS DE ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN, LINGÜÍSTICOS Y FORMALES	Rúbrica	25%
2-ASPECTOS DE CONTENIDO	Rúbrica	60%
3-EXPOSICIÓN Y DEFENSA PÚBLICA DEL TRABAJO	Rúbrica	15%

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

ASPECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3. Actividad de aprendizaje y evaluación

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

Nombre de la actividad de aprendizaje elegida ("Buena práctica"): TUTORIZACIÓN TFG EN LOS GRADOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA
DESCRIPCIÓN: Se describe la experiencia de tutorización de TFGs por las docentes del grupo MILET de la Universidad de Cantabria, siguiendo el protocolo elaborado por la Red Nacional del Evaluación Formativa y Compartida. En dicho protocolo se envía después de cada tutoría presencial u online a los estudiantes la plantilla de valoración en la que se recogen los avances, sugerencias,

valoraciones y todas las cuestiones que sean pertinentes, en relación con el avance y redacción del TFG.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria los TFGs toman como referencia las competencias establecidas en el título, pudiendo orientarse como un trabajo teórico o teórico/práctico de profundización y ampliación sobre la formación recibida, bien en el ámbito de la formación básica, en la didáctica y disciplinar o en consonancia con la mención cursada. Con carácter general, el TFG puede enfocarse de distintas maneras: como una revisión o una reflexión teórica, de la literatura especializada, sobre una temática pertinente, vinculada con los estudios de los Grados en Magisterio; diseño de alguna innovación o propuesta de intervención educativa, que no necesariamente ha de ponerse en práctica, fundamentada teóricamente y planteada con rigor académico; diseño de una investigación, que también podría ser aplicada a pequeña escala.

Para obtener el Título de Grado todo estudiante deberá superar el TFG. Este será defendido en un acto público y obtendrá una calificación individual. La defensa únicamente podrá llevarse a cabo cuando el estudiante haya superado todas las asignaturas del Grado y acredite haber alcanzado la capacitación lingüística exigida por la Universidad de Cantabria. (Información extraída del procedimiento regulador de TFG. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria: https://web.unican.es/centros/educacion/Documents/PROCEDIMIENTO%20%20TFG_2021.pdf).

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

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

Nº	Instrumento
1	Plantilla para el registro de tutorías de la Red de Evaluación

5. Requisitos mínimos establecidos por el profesor

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

Llevar a cabo las diferentes acciones y compromisos pautados en el registro de tutoría.

Lectura y análisis de la bibliografía recomendada por las docentes relacionada con las temáticas del TFG.

Entrega del documento sin faltas ortográficas.

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

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

Para poder desarrollar la propuesta de tutorización formativa de los TFGs con mayor eficacia sería preciso que:

- Los estudiantes hayan cursado varias asignaturas sobre metodología de investigación educativa.
- Los estudiantes manejen adecuadamente la normativa APA.
- Los estudiantes estén familiarizados con programas informáticos que asistan la realización del trabajo.
- El docente tenga una mínima experiencia (al menos 3 años) en la dirección de TFGs.
- El docente tenga experiencia en la realización de investigaciones e innovaciones educativas.

POSIBLES ELEMENTOS TRANSFERIBLES A OTRAS EXPERIENCIAS

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

Es interesante, de cara a otras experiencias similares:

- Realizar tutorías grupales con todos los estudiantes a los que se está dirigiendo el TFG. De este modo se resuelven dudas comunes y es enriquecedor compartir los avances y experiencias de ambos.
- Pautar las tareas y acciones que deben estar realizadas para cada una de las tutorías programadas sobre las que se va a debatir y resolver dudas.
- Recoger una síntesis con los avances, compromisos y decisiones tomadas en cada tutoría.

Valoración de la experiencia

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

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA COMO DOCENTE QUE LA LLEVA A CABO

Indica si desde tu perspectiva de docente de la asignatura la experiencia de buena práctica posee alguna de estas características y explica por qué.

(a) innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque permite recoger de manera sistemática y uniforme entre todos los docentes que forman parte de la Red Nacional de Evaluación, el proceso de tutorización de los TFGs.
(b) efectiva , cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque los estudiantes, al cumplimentar la plantilla de seguimiento, toman conciencia de sus avances, limitaciones y tareas pendientes.

(c) sostenible , al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque una vez implementado este curso 2021-2022, y analizado su impacto positivo, es recomendable continuar realizando esta práctica en cursos próximos.
(d) replicable , cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos	Si <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque la experiencia puede ser extensiva a otros docentes y titulaciones que no forman parte de la Red Nacional de Evaluación.

VALORACIÓN DEL PROCESO

Aquí el docente puede hacer una valoración global, señalar los aspectos que podrían mejorarse de cara al futuro y, tal vez, identificar otro u otros problemas que podrían dar pie a una nueva Buena Práctica en años posteriores. Quizás se puedan organizar en estos apartados que ya conocemos de otros años, uno sobre el compromiso de cambio.

Valoramos el proceso de tutorización de los TFGs muy favorablemente dado que percibimos, mediante el feedback ofrecido por los estudiantes a través de la plantilla diseñada a tal efecto, una mayor implicación y responsabilidad por parte de los estudiantes al asumir los retos propuestos en un calendario de trabajo consensuado con el tutor.

1. Principales ventajas encontradas

1. Es una experiencia exigente y coherente con las competencias que deben demostrar los estudiantes al finalizar el Grado.
2. Genera un clima dialógico muy fluido entre el docente y los estudiantes tanto presencial como virtualmente.
3. Aumenta el compromiso e implicación con el aprendizaje por parte de los estudiantes.
4. Favorece la implicación responsable de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y evaluación.
5. Promueve el pensamiento crítico de los estudiantes.
6. Favorece la autorregulación y corresponsabilidad de los estudiantes.

2. Problemas encontrados y posibles soluciones

Problemas encontrados	Posibles soluciones
Falta de hábito en el trabajo diario.	Coordinación entre todos los docentes del grado a la hora de exigir una gestión eficaz del tiempo a los estudiantes.
Dificultades en el dominio de la redacción escrita.	Enseñar y ofrecer modelos de escritura con estándares mínimos de corrección y estructura formal.
Falta de iniciativa por parte de los estudiantes para mantener el contacto y los compromisos adquiridos con el tutor.	Asumir que no todos los estudiantes están dispuestos a sostener un compromiso que les exija un esfuerzo prolongado y constante.

3. Propósitos de cambio para el próximo curso

- Pautar en un cronograma las fechas orientativas para la realización de los subapartados de los trabajos.
- Que el tutor ayude a los estudiantes a conectar y transferir lo aprendido a entornos académicos.
- Abordar la interdisciplinariedad de los TFG.
- Abrir la posibilidad de que las temáticas de los TFGs estén relacionarlos con situaciones reales.

Rendimiento académico

Los resultados globales encontrados en este grupo son los siguientes: **No ha finalizado la asignatura. Por lo tanto, no hay resultados finales.**

6-CARGA DE TRABAJO PARA PROFESORADO

Asignatura (si hay más de una asignatura, utilizar una nueva fila)	Nº de alumnos/as	número de grupos	horas lectivas a la semana	Horas de tutorías semanales
TFG	2	1		2

Carga de trabajo para el profesorado (en horas mensuales) Importante: de toda la asignatura, no solo de la buena práctica. La asignatura completa

	ASIGNATURAS DE UN ÚNICO CUATRIMESTRE						SOLO EN EL CASO DE SER ANUAL (hablarlo con Víctor)				
	Meses previos	1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	Totales	5º mes	6º mes	7º mes	8º mes	Subtotales 2º cuatrim
PC = preparación de clases	5		1						1		7
CD = corrección de documentos			2		2			4		10	18
MW = mantenimiento de web + e-mail con alumnado	1			1			1		1	1	5
subtotales	6		3	1	2		1	4	2	11	30

Carga de trabajo para el alumnado Importante: de toda la asignatura, no solo de la buena práctica. La asignatura completa

Nota.- La recogida de datos se ha de realizar a través de un cuestionario sobre documentos elaborados y actividades de aprendizaje realizadas. Importante realizarlo de forma sistemática, todas las semanas, o bien en cada documento entregado, de forma que pueda hacerse una recopilación final fiable.

Resumen del recuento de horas por meses y actividades de las tareas encomendadas al alumnado (valores del alumno medio, la media aproximada del grupo)

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1er -2º mes	3º - 4º mes	5º -6º mes	7º - 8º mes	TOTALES PARCIALES
Buena práctica: Tutorización formativa del TFG	1	1	1	1	4
Lecturas y reseñas.	10	10	10	10	40

Preparación y/o informes de sesiones prácticas.	1	1	1	1	4
Trabajos e informes de temas. (redacción del TFG)	10	10	20	20	60
Revisiones y reconducciones de los trabajos (grupal y en tutoría)	3	3	3	3	12
Estudiar para el examen (para la defensa)				5	5
Subtotales por meses	25	25	35	40	125

Carga media estimada 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	Matrícula Honor
150 - horas	-el que menos: 30 -el que más: 200	50	70	100	150	200

Conclusiones

Los estudiantes valoran positivamente, a través de la plantilla diseñada y enviada una vez finalizada cada una de las tutorías presenciales y online, el proceso de tutorización formativa y compartida de los TFGs, manifestando que se sienten acompañados a lo largo de todo el trabajo.

La cumplimentación de la plantilla de registro con la síntesis de los avances y compromisos adquiridos en las tutorías les ayuda a sostener su motivación hacia el trabajo, la participación activa durante las reuniones presenciales y online con los directores, el desarrollo de la co-responsabilidad, a la vez que de habilidades sociales y emocionales. A través del feedback ofrecido por compañeros y docentes, en las sesiones de tutorización individuales y grupales, se obtiene un enriquecimiento teórico y práctico, fruto del análisis crítico y dialógico.

Sin embargo, en algunas ocasiones y momentos puntales del calendario escolar en el que coinciden varias actividades de evaluación, la cooperación e implicación de los estudiantes disminuye.

Referencias

- Barrientos Hernán, E.; López-Pastor, V.M.; Lorente-Catalán, E. & Kirk, D. (2022): Challenges with using formative and authentic assessment in physical education teaching from experienced teachers' perspectives, *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, DOI: 10.1080/25742981.2022.2060118. <https://doi.org/10.1080/25742981.2022.2060118>
- Colmenero, M. J., Molina, M. D., & Rodríguez, J. (2020). Percepciones del alumnado universitario sobre los Trabajos Fin de Grado (Trabajos de Fin de Carrera). *Formación Universitaria*, 13(6), 283-290. <http://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600283>
- García-Antelo, B., & Casal-Otero, L. (2020). El uso del campus virtual para la tutorización y seguimiento del Trabajo Fin de Grado: Valoración del profesorado y propuesta de formación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 32(11), 216-227. <http://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.32.823>
- Gómez-Trigueros, I.M. (2021). Percepción del alumnado de grado y postgrado en la tutorización de trabajos fin de grado y fin de máster. *Formación Universitaria*, 14(1), 195-206. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000100195>
- Panadero, E., Fraile, J., Pinedo, L., Rodríguez-Hernández, C., Balerdi, E., & Díez, F. (2022). Teachers' well-being, emotions, and motivation during emergency remote teaching due to COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 13, 826828. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826828>
- Tuero, E., GalveGonzález, C., Cervero, A. & Bernardo, A.B. (2022). Implementación de un Programa de innovación para la mejora de la elaboración y defensa del TFG. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 24(1), 26 -37. <https://doi.org/10.17811/rema.24.1.2022.26-37>

PROYECTO DE APRENDIZAJE PSICOMOTOR CO-TUTORADO: EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE COVID-19

PROJECT OF CO-ORIENTED PSYCHOMOTOR LEARNING: EXPERIENCE OF GOOD PRACTICE IN TIMES OF COVID-19

Carolina Nieva Boza

Universitat Autònoma de Barcelona, España. Teléfono: 935 812 674. Email:
carolina.nieva@uab.cat

Resumen

Se presenta una experiencia de buena práctica llevada a cabo en el último curso del Grado en Educación Infantil de la asignatura obligatoria "Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II", de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dentro de esta asignatura se realiza un proyecto colaborativo entre universidad y escuela denominado "Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-Tutorado" (PAPCo-T), donde el estudiantado debe diseñar y adecuar una sesión de psicomotricidad a un contexto educativo real específico. Una clave de esta buena práctica es la co-tutorización del proyecto llevada a cabo por la profesora de la asignatura y un/a maestro psicomotricista de uno de los 15 centros educativos que participan en esta experiencia. Durante la pandemia, se han tenido que adaptar algunas fases del proyecto, no obstante, esta experiencia continúa mostrando que es una práctica de éxito, donde la evaluación formativa y compartida del proyecto favorece la mejora de la adquisición de las competencias profesionales psicomotrices del estudiantado.

Palabras clave: *Evaluación formativa y compartida; formación inicial; proyecto colaborativo; competencias profesionales psicomotrices.*

Abstract

This paper presents a good practice experience carried out in the last year in Early Childhood Education Degree of a compulsory subject called "Body and Psychomotor Education in Early Childhood Education Centers II" of Autonomous University of Barcelona. Within this subject, a collaborative project is carried out between university and school called "Project of Co-Oriented Psychomotor Learning" (PCo-OPL) where students must design and adapt a psychomotor session to a specific real educational context. A key to this good practice is the co-tutoring of this project carried out by the professor and a psychomotor teacher from the 15 educational centers that participate in this experience. During the pandemic, some phases of the project have had to be adapted, however, this experience continues to show that it is a successful practice, where the formative and shared assessment of this project favors the improvement of the students' acquisition of professional psychomotor skills.

Keywords: *Formative and shared assessment; initial training; collaborative project; psychomotor professional skills.*

PROYECTO DE APRENDIZAJE PSICOMOTOR CO-TUTORADO: EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA EN TIEMPOS DE COVID-19

Introducción

DATOS PERSONALES

PROFESOR/A: CAROL NIEVA BOZA		
Titulación académica: Doctora en Actividad Física, Educación Física y Deporte		
Categoría profesional: Profesora Lectora		
Años de experiencia docente universitaria: 12		
Tiempo completo: si	Tiempo Parcial:	Horas:
Edad: 44	Sexo: mujer	

Contexto de aplicación de la experiencia

1.- APLICACIÓN EXPERIMENTAL EN LA PRÁCTICA			
1.1.- TÍTULO UNIVERSITARIO: Grado en Educación Infantil			
FACULTAD/ESCUELA: Facultad de Ciencias de la Educación		UNIVERSIDAD: Universitat Autònoma de Barcelona	
1.2.- ASIGNATURA EN LAS QUE SE HA PUESTO EN PRÁCTICA		-Educación Corporal y Psicomotriz en Centros de Educación Infantil II - Curso 4ª	
Tipo de asignatura		Créditos totales de docencia de la asignatura y tipología	
<i>Troncal</i> <input type="checkbox"/>	<i>Anual</i> <input type="checkbox"/>	Créditos Totales 4 Créditos presenciales 1,2 <ul style="list-style-type: none"> • <i>Gran grupo</i> 0,4 • <i>Grupos reducidos</i> 0,4 • <i>Grupos de prácticas</i> 0,4 Créditos no presenciales 2,8	
<i>Obligatoria</i> <input checked="" type="checkbox"/>	<i>Cuatrimestral/Semestral</i> <input checked="" type="checkbox"/>		
<i>Optativa</i> <input type="checkbox"/>			
Años que se ha impartido la asignatura:		3	
¿Se comparte la asignatura con más profesores?		<i>Si</i> <input checked="" type="checkbox"/> ¿Con cuántos profesores? <u>1</u> <i>No</i> <input type="checkbox"/>	
Nº total de alumno/as/as	Nº de alumnado en gran grupo	Nº de alumnado de cada grupo reducido	Nº de alumnado en cada grupo de clases prácticas
74	74	25 (aprox.)	25 (aprox.)
Otros datos de interés	-Nº de grupos reducidos:		-Nº de grupos de prácticas:
	-Otros datos:		

Explicación de la experiencia

MOTIVO DE LA EXPERIENCIA

Se ha seleccionado la actividad "Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-tutorado" como experiencia de buena práctica ya que se caracteriza por ser una experiencia colaborativa entre dos contextos: universidad y centros escolares de educación infantil. Es una actividad que fomenta la unión del contenido académico de la asignatura con la práctica real llevada a cabo por un maestro o maestra que ejerce esta área educativa con niños y niñas entre 0 y 8 años.

Es una experiencia de aprendizaje enriquecedora para el estudiantado ya que les acerca a una sesión de psicomotricidad de una escuela y de esta forma se favorece un proceso de aprendizaje competencial y motivador para ellas y ellos, dentro de su formación inicial. En el Grado de Educación Infantil es habitual encontrar la asignatura de prácticum donde las y los estudiantes diseñan e implementan propuestas educativas para niños y niñas; esta vivencia de "buena práctica" es una puesta en escena más en un contexto real, enriqueciendo a la formación que ya se realiza en las asignaturas de prácticas obligatorias dentro de la educación superior. Otro motivo por el cual se ha escogido esta actividad es por el proceso de evaluación formativo y compartido que se ha llevado a cabo, caracterizado por ser un proceso de aprendizaje, constante, sistemático y donde los y las estudiantes tienen un papel activo, participando en autoevaluaciones y coevaluaciones.

Este es el segundo curso académico que se han tenido que realizar adaptaciones metodológicas, debido a la COVID. Sin embargo, se ha continuado fomentando el contacto entre universidad y escuela, a pesar de que haya sido en formato virtual con las maestras y los maestros psicomotricistas, ya que ha sido imposible ir a los centros a realizar esta práctica psicomotriz con niños y niñas de las escuelas escolares.

ASPECTOS GENERALES RELACIONADOS CON LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

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

Sistema	A-Continua	B.- Mixta	C-Final
Alumno/as matriculados	74		
Nº alumno/as por opción	74	0	0
Requisitos (para estar en cada sistema/vía)	a) Asistencia mínima a un 80% de los seminarios teóricos y prácticos. b) Entrega de las actividades de evaluación dentro de la fecha límite.	0	0
Evaluación inicial o diagnóstica	0	0	0
Actividades de aprendizaje	3 bloques de actividades de aprendizaje: 1.- Actividad de síntesis 2.- Proyecto 3.- Informe autoevaluación	0	0

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

EVALUACIÓN		Calificación
Actividades de aprendizaje	Instrumento	%
1-Actividad de síntesis del proceso de aprendizaje	Diagrama de bitácola competencial	40%
2- Proyecto de Aprendizaje Psicomotor co-tutorado (PAPCo-T): Sesión de Psicomotricidad a compañeros/as y niños/as	Exposición de contenidos psicomotores	10%
	Reflexiones sobre el rol del adulto	20%
	Exposición y presentación del PAPCo-T: sesión de psicomotricidad a compañeros/as y niños/as	25%
3- Autoevaluación	Informe autoevaluación	5%

ASPECTOS SOBRE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA

3. Actividad de aprendizaje y evaluación

Proyecto de Aprendizaje Psicomotor Co-Tutorado (PAPCo-T): Sesión de Psicomotricidad a compañeros/as y niños/as
<p>DESCRIPCIÓN:</p> <p>Es un Proyecto de Aprendizaje estructurado en diferentes fases, las cuales han tenido que ir modificándose para poder adaptarse al momento de pandemia que tuvimos en este curso académico 2021-22. En general, se ha podido realizar la asignatura en la universidad de forma presencial, con medidas sanitarias acordes con las recibidas por el Rectorado de la Universidad.</p> <p>En este proyecto hay una red de 15 escuelas de educación infantil y primaria que colaboran con nosotros; se han escogido estas escuelas ya que se caracterizan por tener a un maestro o maestra psicomotricista, con una formación específica en esta materia. De esta forma, el profesorado de la asignatura es consciente de que la teoría explicada en sus sesiones va a estar conectada con la realidad que nuestros/as estudiantes van a encontrar en cualquiera de estos centros educativos. Por otro lado, en este curso se ha continuado realizando un trabajo virtual con las escuelas, garantizando la esencia de la experiencia ya que los y las estudiantes han tenido que contextualizar su proyecto a una realidad educativa concreta, pensando en un grupo de niños y niñas reales.</p> <p>A continuación describiremos las diferentes fases del proyecto y su proceso de evaluación:</p> <p>En la 1ª fase, se realiza la explicación de un marco teórico sobre el concepto de educación psicomotriz y sus bases metodológicas. Este marco conceptual ha sido presentado por la profesora de la asignatura, utilizando estrategias metodológicas cooperativas, garantizando la participación sistemática del estudiantado.</p> <p>En la 2ª fase, el gran grupo de 75 estudiantes se divide en 3 seminarios de 25 personas; en cada uno de los seminarios se crean 5 grupos de trabajo. Estos 5 grupos deben escoger 1 contenido psicomotor entre estos 5: movimiento, esquema corporal, espacio y lateralidad, tiempo y ritmo, y grafismo. Dentro de cada seminario deben repartirse los 5 contenidos y no se pueden repetir, de esta forma cada grupo se convierte en el experto de un contenido psicomotor para el resto de compañeras y compañeros del seminario.</p> <p>En la 3ª fase, la profesora reparte a cada grupo de estudiantes un centro educativo con un maestro o maestra psicomotricista que será una persona referente en su proyecto y que también hará la función de tutor o tutora. Por lo tanto, la cotutorización entre profesorado universitario y especialista psicomotricista va enriquecer cada proyecto grupal de la asignatura ya que deben</p>

diseñar una sesión de psicomotricidad pensando en un grupo de niños y niñas reales y adaptando el contenido psicomotor que han escogido a las características del centro, material, espacio y edad del grupo-clase.

Debido a la pandemia, se realiza un primer contacto con el psicomotricista y centro escolar a partir de un vídeo que consiste en una entrevista entre la profesora de la asignatura y el/la psicomotricista. En este vídeo se presenta el centro educativo, la trayectoria profesional del psicomotricista, las estrategias metodológicas que utiliza en la sala de psicomotricidad y un grupo-clase de niños y niñas. Toda esta información les será clave para iniciar el diseño de una sesión de psicomotricidad, a partir del contenido escogido.

En la 4ª fase, cada grupo elabora un vídeo explicando el contenido teórico psicomotriz que escogieron, y este debe ser visualizado por los otros grupos del seminario al que pertenecen. Por lo tanto, cada estudiante debe de visualizar 4 vídeos y después debe coevaluar el contenido que presentan, a partir de una rúbrica, la cual será también utilizada para realizar la autoevaluación de la actividad y la heteroevaluación (es el 10% de la nota final). Es un instrumento que evalúa aspectos específicos del contenido psicomotor escogido, concretamente sobre su marco conceptual, desarrollo evolutivo y metodología (anexo 1).

En la 5ª fase, la profesora realiza una tutoría grupal obligatoria, acompañando en este proceso de elaboración de una sesión de psicomotricidad, a partir de un contenido psicomotor específico y adecuándose a un contexto educativo y adaptándose a las características evolutivas de los niños y niñas que el psicomotricista ha descrito en el vídeo.

En la 6ª fase, una vez la profesora considera que la sesión está bastante completa y adecuada, el grupo debe realizar una tutoría con el o la maestra psicomotricista, para acabar de ajustar aquellos aspectos específicos del trabajo que necesitan adecuarse más al contexto educativo real de cada uno de estos especialistas.

En la 7ª fase, los y las estudiantes imparten una sesión práctica en la universidad, adaptándola a sus compañeras y compañeros. En estas prácticas se llevan a cabo las medidas sanitarias adecuadas, como son el uso de mascarillas, la ventilación del espacio antes, durante y después de la sesión y la limpieza del material utilizado.

En la 8ª fase, el estudiantado presenta un trabajo reflexivo sobre el papel del adulto en la práctica psicomotriz, a partir de lecturas y vídeos trabajados en la asignatura. Es una actividad evaluativa que contempla también la reflexión sobre la propia práctica, realizada en la propia asignatura y en otros espacios educativos de su formación inicial (es un 20% de la nota final) (anexo 2).

En la 9ª fase, cada grupo realiza una presentación de todo el PAPCo-T, explicando la sesión psicomotriz ajustada a un contexto educativo y a un grupo-clase concreto. Tiene un papel clave la reflexión grupal relacionada con la elaboración de las diferentes fases del proyecto y la mejora en la adquisición de sus competencias profesionales psicomotrices. Debido a la pandemia, se tuvo que pasar de ser una presentación presencial a una presentación en formato vídeo. Al igual que el anterior vídeo, cada estudiante debía visualizar los otros 4 vídeos de su mismo seminario y llevar a cabo una coevaluación de cada uno de ellos; dicho instrumento era también utilizado para la realización de la autoevaluación del trabajo y de la heteroevaluación (es un 25% de la nota final). En esta rúbrica se evalúa la adaptación que ha realizado el grupo para llevar a cabo una sesión de psicomotricidad, con unas características específicas de su contexto, y también la reflexión realizada sobre su proceso de aprendizaje competencial y sobre la elaboración de todo el proyecto (anexo 3).

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

Nº	Instrumento
1	Rúbrica exposición contenidos psicomotores (Anexo 1) (10% nota final)
2	Rúbrica reflexiones sobre el rol del adulto (Anexo 2) (20% nota final)
3	Rúbrica evaluación-calificación: Sesión de Psicomotricidad a compañeros/as y niños/as (Anexo 3) (25% nota final)

5. Requisitos mínimos establecidos por el profesor

Realizar en cada uno de los 3 seminarios, 5 grupos de trabajo con una diferencia máxima de 1 persona entre estos 5 grupos.
Al inicio del proyecto todos los grupos deben firmar un compromiso de trabajo, donde se comprometen a ser responsables, reconocer y valorar las aportaciones de todas y todos, participar activamente en la elaboración del trabajo y en el proceso de evaluación y repartición de la nota final entre todos/as del grupo.
En cada seminario, se deben de repartir 5 contenidos psicomotrices, sin repetir entre ellos y ellas ningún contenido.
Visibilizar la entrevista virtual que la profesora ha realizado a su maestro/a psicomotricista, explicando 3 aspectos claves del proyecto: contextualización del centro, características de la práctica psicomotriz que imparte y características de un grupo-clase de niños y niñas que los/las estudiantes de la asignatura deben partir para poder llevar a cabo la propuesta de una sesión psicomotriz. Una vez que han visualizado e iniciado su propuesta se realizan las tutorías grupales.
Asistir todos los participantes del grupo a 1 tutoría con la profesora de la asignatura y cuando la profesora considera que la propuesta de una sesión de psicomotricidad está bastante desarrollada y avanzada, les da el permiso para ponerse en contacto y realizar 1 tutoría virtual con el maestro/a psicomotricista, que se encuentra en el contexto real que le ha asignado la profesora de la asignatura.
Elaborar un vídeo del contenido teórico de forma grupal, siguiendo las directrices del trabajo previamente dadas por la profesora, y realizar una autoevaluación del trabajo presentado; posteriormente, de forma individual deben visibilizar los 4 vídeos de los otros grupos de su seminario (cada vídeo tratará de un contenido distinto psicomotriz), y coevaluar estos 4 vídeos.
En un principio debían realizar una exposición final del proyecto grupal, de forma presencial, sobre la sesión psicomotriz adaptada a un grupo de niños y niñas de contexto real. Debido a las circunstancias sanitarias que se vivieron en el mes de enero, esta exposición se realizó en formato vídeo, donde también tuvieron que visibilizar los 4 vídeos de los otros grupos de su mismo seminario, realizando una coevaluación individual y una autoevaluación grupal.

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

Es necesario que dentro del cronograma de la asignatura se destinen 5 sesiones prácticas para poder llevar a cabo los 5 contenidos psicomotores en cada 1 de los 3 seminarios. Además, al final de cada sesión práctica, es relevante destinar un tiempo de reflexión grupal para hablar de aspectos que las compañeras y compañeros consideran que han sido los más destacados y aquellos que podrían mejorarse, para futuras experiencias educativas.

Previamente a esta realización de la sesión práctica por grupos, es importante que cada grupo haya realizado un trabajo teórico sobre el contenido psicomotriz del que van a ser expertas y expertos dentro del seminario.

Un aspecto que garantiza la eficacia del proyecto es que se tenga un número elevado de maestros y maestras psicomotricistas para poder acompañar a los 30 grupos de estudiantes que cada año se realizan en esta asignatura (en el grado de educación infantil tenemos 2 grupos de 75 estudiantes). También, deben ser profesionales que tengan una formación específica del ámbito psicomotriz acorde con los contenidos teórico-prácticos explicados en la asignatura.

Por último, es clave tanto la tutorización de la profesora como la tutorización del maestro psicomotricista, para garantizar un proceso de aprendizaje significativo, competencial y adecuado a una realidad educativa específica.

POSIBLES ELEMENTOS TRANSFERIBLES A OTRAS EXPERIENCIAS

La unión del contexto universitario con una realidad escolar permite aumentar la motivación, implicación y participación del estudiantado, creando propuestas educativas únicas, creativas y significativas. Debido a la pandemia, se ha buscado la estrategia de realizar entrevistas a las y los maestros psicomotricistas para que explicasen una situación de aprendizaje real; esta experiencia es transferible a otras didácticas o asignaturas de la formación inicial, permitiendo un conocimiento del ámbito profesional de gran interés para el estudiantado.

Por otro lado, no solo el alumnado podía visualizar a su maestro/a psicomotricista, sino que añadimos a la asignatura un total de 15 entrevistas con especialistas del ámbito psicomotriz, donde ellas y ellos compartieron contenidos teórico-prácticos relevantes y competenciales para la formación del futuro maestro en educación infantil.

No obstante, esta entrevista grabada debe ir acompañada de una tutoría con el profesional para que los y las estudiantes puedan compartir dudas, reflexiones y temas que les hayan surgido visualizando el vídeo.

Valoración de la experiencia

VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE BUENA PRÁCTICA COMO DOCENTE QUE LA LLEVA A CABO

(a) innovadora , al desarrollar soluciones nuevas o creativas	Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Porque la co-tutorización está realizada por la profesora de la universidad junto con una maestra o maestro psicomotricista formado en esta especialidad. Esta profesionalización sobre el área permite que los contenidos académicos estén muy ligados a los contenidos teórico-prácticos que van a recibir del psicomotricista. La unión entre mundo académico y mundo profesional es idónea.
--	---	---

<p>(b) efectiva, cuando demuestra un impacto positivo y tangible de mejora</p>	<p><i>Si</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/></p>	<p>Porque el y la estudiante tienen un papel activo desde el inicio del proyecto, y van a ir recibiendo feedback constantemente por parte de la profesora, del psicomotricista y de sus compañeros y compañeras del seminario. Con este proceso de aprendizaje y evaluación, se va a ir tejiendo un conocimiento único, real y motivador ya que van a ir mejorando su PAPCo-T y van a ir recibiendo información sobre cuáles son los puntos fuertes de su actividad y cuáles necesitan mejorar y por qué.</p>
<p>(c) sostenible, al mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos</p>	<p><i>Si</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/></p>	<p>Porque gracias a los instrumentos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación van a ser conscientes de qué competencias profesionales psicotraces han adquirido mejor en este proyecto y qué otras competencias necesitan mejorar para poder llevar a cabo una sesión de psicomotricidad con niños y niñas entre 0 y 8 años.</p>
<p>(d) replicable, cuando es posible utilizarla como modelo para desarrollarla en otros contextos</p>	<p><i>Si</i> <input checked="" type="checkbox"/> <i>No</i> <input type="checkbox"/></p>	<p>Porque es una experiencia que puede transferirse a cualquier asignatura de la universidad, la cual busque profesionales que estén en activo en escuelas y quieran colaborar en un proyecto basado en el día a día de su trabajo. Porque es una vivencia que consigue un grado de implicación del alumnado muy elevado, al estar en contacto con su futuro laboral próximo.</p>

VALORACIÓN DEL PROCESO

Este curso académico 2021-22 se ha tenido que convivir de nuevo con la COVID, no obstante, las modificaciones que se han realizado no han afectado a las sesiones impartidas en la universidad, sino que han continuado incidiendo en la no posibilidad de ir a los centros educativos a impartir la sesión de psicomotricidad con niños y niñas. Además, se ha tenido que buscar otro formato para garantizar la comunicación con maestros y maestras psicomotricistas ya que este año un grupo de estudiantes ha pasado a horario de mañana, dificultando los encuentros virtuales entre psicomotricistas y grupos de trabajo. Para garantizar este contacto con el psicomotricista, en lugar de realizar dos tutorías virtuales obligatorias, se ha pasado a solo una y se ha cambiado una tutoría virtual por la elaboración de un vídeo- entrevista entre profesora y maestro/a, garantizando que en este vídeo se pueda presentar una información básica y necesaria para la elaboración del PAPCo-T; en estos vídeos se les preguntaba por su contexto escolar, su perfil profesional, su metodología y por un grupo-clase específico con el que los y las estudiantes tenían que adaptar su contenido psicomotor a esta realidad educativa.

Es por ello que este año se han tenido que elaborar 15 entrevistas grabadas, las cuales se han presentado a todas y todos los estudiantes, teniendo una fuente de información clave para su proceso de aprendizaje psicomotor.

De cara al curso que viene, se espera volver a la presencia de los y las estudiantes en los centros escolares, sustituyendo estas tutorías y videos virtuales con visitas a las escuelas para llevar a la práctica una sesión de psicomotricidad; tanto maestros/as psicomotricistas como estudiantado lo consideran más relevante para su formación inicial y permanente.

No obstante, esta vuelta a los centros educativos va a ser complejo debido a que el grupo de mañana va a tener dificultades debido a que se solapa el horario de la universidad con el horario de las escuelas; para facilitar este contacto con los centros será favorecedor tener un gran abanico

de disponibilidad horaria y centros los cuales permitan una mayor compatibilidad horaria, y también una clara y organizada estructuración del proyecto, teniendo previsto desde el inicio de la asignatura cuándo van a tener que realizar la sesión práctica con los niños y niñas.

Principales ventajas encontradas

- Es un proyecto innovador, grupal y competencial, ofreciendo una mejora de la percepción de las y los estudiantes sobre la adquisición de sus competencias profesionales psicomotrices.
- Es una experiencia que les aproxima a un contexto real educativo, aumentando su interés e implicación y considerando más real y necesario la mejora de sus conocimientos teórico-prácticos.
- Es una vivencia que empodera a las futuras maestras y maestros de infantil a no tener miedo de llevar a cabo una práctica psicomotriz ya que el proyecto se basa en ello, en concienciar de que pueden impartir una sesión de psicomotricidad con un mínimo de conocimientos y recursos necesarios para ello.
- La evaluación formativa y compartida es una clave básica del proyecto ya que los instrumentos utilizados permiten a las y los estudiantes ser más conscientes de cuáles son sus aciertos y sus errores; dichos errores van a poder ir rectificando y mejorando a lo largo de la actividad.
- La combinación de tutorías entre profesora y psicomotricista les ofrece un gran conocimiento teórico-práctico de esta disciplina, percibiendo que existe conexión entre los contenidos que se ofrecen en la universidad y los contenidos que se llevan a cabo en la práctica educativa.
- El hecho de ser un trabajo grupal enriquece a las y los estudiantes ya que pueden ayudarse, acompañarse, complementarse y motivarse más, debido a que comparten sus fortalezas y debilidades tanto personales como profesionales.
- La sesión práctica que se realiza en la universidad con sus compañeras y compañeros es un punto también muy importante del proyecto ya que llevan a cabo las propuestas educativas que han pensado para los niños y niñas de la escuelas, aunque están adaptadas a las características personales de su edad. Además, en esta sesión, se finaliza con un feedback grupal de cómo se han percibido las propuestas y qué contenidos específicos se han querido destacar en cada una de ellas. Vuelve a tener conexión la teoría del contenido psicomotor con su práctica.

Problemas encontrados y posibles soluciones

Problemas encontrados	posibles soluciones
Cambio en el horario de uno de los dos grupos de la asignatura. Este curso se ha pasado de tener dos grupos de tarde a tener un grupo de mañana y otro de tarde.	Este cambio de horario ha modificado el acompañamiento del maestro/a psicomotricista ya que el grupo que ha pasado a mañana tiene incompatibilidad horario con el maestro/a de escuela. Es por ello que este año se ha pasado de tener dos tutorías obligatorias con el psicomotricista, a hacer solo una tutoría y realizar un vídeo con una entrevista con cada uno de los psicomotricistas para que los grupos pudieran visualizar las características específicas de cada contexto educativo y así ajustar su propuesta a una realidad escolar.

<p>Es un proyecto con una elevada información que debe transmitir la profesora tanto en las clases como en el campus virtual.</p>	<p>Es un proyecto que está muy bien estructurado en diferentes fases y que tienen que ser realizadas de forma constante y continua. Para cada fase de la experiencia se le debe de transmitir la información adecuada tanto de forma presencial (en las sesiones) como de forma virtual (mediante el campus virtual). Debido a que fue un problema que ya se reflexionó el curso pasado, este año se ha mejorado la transmisión de la información clave del proyecto, tanto en las clases como en el campus. No obstante, es un aspecto que necesita una gran atención y debe continuarse trabajando el próximo curso.</p>
<p>Calendario muy ajustado de sesiones en la asignatura</p>	<p>Este año se ha podido alargar la asignatura hasta el mes de enero, en vez de finalizarse en el mes de diciembre. Por lo tanto, es el primer año que imparto la asignatura con esta prolongación de las sesiones hasta después de navidades. Este hecho ha permitido una mejor finalización del proyecto ya que han podido presentar la exposición final después de vacaciones y les ha permitido descansar y reflexionar sobre todos los contenidos adquiridos en la experiencia. No obstante, el curso 2021-22 se vuelve a un calendario de septiembre a diciembre, dificultando el cierre del proyecto y posiblemente creando sensaciones de tensión entre el estudiantado.</p>
<p>Elevada exigencia de trabajo de forma continua en el alumnado</p>	<p>Debido a este calendario ajustado, y a la realización de diferentes fases del proyecto para poder llevar a cabo una sesión de psicomotricidad, el estudiantado tiene la percepción de que es difícil seguir el ritmo de la asignatura. Es importante que el profesorado vele para que el estudiantado se siente cómodo y motivado en este proceso; para ello es importante acompañar bien a los grupos, relativizando las diferentes fases del proyecto y concienciándoles de que con una buena organización del trabajo se puede llegar a todas ellas y sin tensiones ya que es una vivencia que busca una continua actividad, evitando cargas de trabajo finales.</p>
<p>Elevada exigencia de tiempo para el profesorado en la asignatura</p>	<p>Debido a que es una asignatura con un número elevado de estudiantes, el profesorado debe destinar una gran cantidad de tiempo para coordinar el proyecto con los psicomotricistas, tutorizar los 15 proyectos y llevar a cabo todas las fases y actividades de aprendizaje y evaluación. Es por ello que un profesorado asociado le es difícil tener este tiempo disponible para realizar un acompañamiento de calidad. Para el próximo curso, se debe de intentar ajustar algunas propuestas de la asignatura para que la profesora asociada que se incorpora pueda encontrarse cómoda y vea que puede llevar la asignatura sin tener que sentirse que no llega a todo.</p>

Propósitos de cambio para el próximo curso

A partir de las ventajas y dificultades explicadas en los anteriores apartados, se reflexiona sobre aquellos aspectos a tener en cuenta para el próximo curso:

En un primer lugar, es importante que yo realice un buen acompañamiento a la profesora que se incorpora a la asignatura, buscando que se sienta cómoda con la experiencia y procurando agilizar aspectos complejos del PAPCo-T, como sería el inicio de las sesiones teóricas grupales con las 75 estudiantes de la asignatura.

Continuar trabajando el campus virtual y la información ofrecida en las sesiones para que las estudiantes entiendan en todo momento cuáles son las fases del proyecto y qué aspectos deben realizar a corto y largo plazo.

Cuidar mucho la comunicación con las maestras y maestros psicomotricistas, teniendo muy bien elaborada toda la información que necesitan estos profesionales y evitando falta de información en algún momento del proceso.

Continuar organizando las tutorías con los 15 grupos de una forma organizada y detallada para facilitar este acompañamiento y evitar situaciones de tensión o colapso entre los distintos grupos.

Seguir trabajando sobre la importancia de ser un proyecto continuo y sistemático, favoreciendo la implicación de las estudiantes y mejorando su percepción en relación a la adquisición de las competencias profesiones psicomotrices.

Rendimiento académico

Los resultados globales encontrados en este grupo son los siguientes:

Distribución del número y porcentaje de alumnos/as según la calificación

Resultados globales		
Calificación	Porcentaje	Nº alumnos/as
Matricula Honor	2,7%	2
Sobresaliente	9,5%	7
Notable	66,2%	49
Aprobado	21,6%	16
Suspense	0	0
No presentado	0	0
Totales	100%	74

Número de alumnos/as que optan a cada vía

En porcentajes. Es importante que coincida con los subtotaes de la siguiente tabla.

Procesual y formativa	Mixta	Examen
100%	0	0

Rendimiento académico entre las distintas vías (Importante: comprobar que coincidan las puntuaciones con los subtotales y el total)

VÍAS	NP	Suspense	Aprobado	Notable	Sobresaliente	M.H	Totales/ vías
Continua	0%	0%	21,6%	66,2%	9,5%	2,7%	100%
Mixta	0	0	0	0	0	0	0
Examen	0	0	0	0	0	0	0
Totales por calificaciones	0%	0%	21,6%	66,2%	9,5%	2,7%	100%

Carga de trabajo para profesorado

Asignatura (si hay más de una asignatura, utilizar una nueva fila)	Nº de alumnos/as	número de grupos	horas lectivas a la semana	Horas de tutorías semanales
Educación psicomotriz en los centros de Educación Infantil II	74	1h	5h	1h

Carga de trabajo para el profesorado (en horas mensuales)

	Meses previos	ASIGNATURAS DE UN ÚNICO CUATRIMESTRE					Totales
		1º mes	2º mes	3º mes	4º mes	5º mes	
PC = preparación de clases	18	47	25	12	8	0	110
CD = corrección de documentos	0	8	10	8	55	70	151
MW = mantenimiento de web + e-mail con alumnado	0	7	10	8	6	8	39
subtotales	18	62	45	28	69	78	300

Carga de trabajo para el alumnado

Tiempo de trabajo que ha supuesto	1er mes	2º mes	3º mes	4º mes	5º mes	TOTALES PARCIALES
Buena práctica: Actividad de Evaluación PAPCo-T	3,68	10,9	6,9	7,4	6,1	34,98
Actividad "Diagrama de bitácola competencial"	1,8	2,2	4,38	9,5	0,22	18,1
Tutorías PAPCo-T	0,31	1,69	1,75	1,1	0,15	5
Informes de autoevaluación	1,2	1,6	1	1,5	2	7,3
Subtotales por meses	6,99	16,39	14,03	19,5	8,47	65,38

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	Matrícula Honor
65,38 horas	-el que menos: 25 -el que más: 120,5	0	56	62,9	72,4	93

Cambios por situación confinamiento y pandemia COVID-2019

7.1-Cambios en diseño, supervisión y evaluación durante la situación extraordinaria COVID-19

Cambios realizados en el proceso de la asignatura (metodología, tareas aprendizaje, etc.)	Cambios realizados en el sistema de evaluación formativa realizado	Cambios realizados en el sistema de calificación
El gran cambio que ha provocado esta situación es el hecho de no poder ir a impartir la sesión de psicomotricidad a los centros educativos con niños y niñas. No obstante, se ha buscado una tutorización del psicomotricista de forma virtual, ofreciendo un contexto real y un grupo-clase concreto, donde las estudiantes debían de ajustarse y adaptarse a las características evolutivas de los niños y niñas presentados por su maestro psicomotricista.	Debido a que en enero fue un momento álgido de contagios, la exposición grupal final del proyecto no pudo ser presencial y tuvieron que realizar un vídeo. Este cambio de formato modificó algún apartado de la rúbrica, que fue utilizada tanto en su autoevaluación como coevaluación y heteroevaluación.	Este cambio del instrumento de evaluación de la exposición final hizo que se modificase algún ítem de la calificación pero que no fue significativo.

7.2-Problemas encontrados y soluciones por la situación extraordinaria COVID-19

Dificultades encontradas	¿Cómo las has superado? Posibles soluciones
No implantación de la sesión de psicomotricidad con niños y niñas en la escuela.	Sustitución de la cotutorización con tutorías y entrevistas virtuales con los psicomotricistas para conocer un contexto educativo real. Además, se procuró tener un guión detallado de los aspectos que necesitábamos que el psicomotricista explicase a los 15 grupos de estudiantes, para que después ellas y ellos pudiesen realizar un proyecto adaptado y ajustado a una realidad educativa.
Sesiones presenciales que tuvieron que pasar a ser virtuales en el mes de enero.	Se cambió el formato de la presentación del proyecto presencial por una presentación virtual.
En las sesiones prácticas en la universidad, no se podían utilizar materiales que no pudieran desinfectarse de una forma idónea después de finalizar la sesión.	Se sustituyeron materiales como telas, maquillaje, cojines, etc. Por otras propuestas educativas que no necesitasen de un material difícil de desinfectar.

7.3- ¿Cómo valoras la experiencia de tener que sacar la asignatura adelante en la situación de confinamiento vivida por la COVID-19?

Tanto el curso 2020-21 como 2021-22 se ha continuado realizando el PAPCo-T, a pesar de no poder realizar las estudiantes la sesión de psicomotricidad en escuelas con niños y niñas reales. No obstante, se valora positivamente este contacto con el psicomotricista de forma virtual ya que también ha permitido que las estudiantes pudieran conocer una realidad educativa vinculada con la educación psicomotriz. Las estudiantes de estos dos cursos valoran que les hubiera gustado más poder impartir la sesión con niños y niñas pero por otro lado consideran que ha sido muy positivo esta tutorización que han recibido de los psicomotricistas en formato virtual. El profesorado universitario valora que se ha conseguido mantener esta conexión entre universidad y escuela estos dos años pero también piensa que para el curso 2022-23 es necesario volver al proyecto base de la asignatura que es la elaboración de una sesión psicomotriz con niños y niñas entre 0 y 8 años. Esta vuelta a la "normalidad" también la necesitan los y las maestras psicomotricistas ya que valoran muy positivamente que vengan las estudiantes y que impartan con niños y niñas las propuestas educativas pensadas. La percepción que recibimos de estos psicomotricistas y de sus centros es que se va a poder abrir de nuevo las escuelas para llevar a cabo el PAPCo-T; esperamos que no volvamos a las situaciones de pandemia de estos dos últimos años escolares.

Conclusiones

Este segundo año de pandemia ha sido de nuevo un reto para el profesorado de esta asignatura, debido a que ha tenido que adaptarse a un PAPCo-T sin la posibilidad de la implantación de la sesión de psicomotricidad con niños y niñas de un contexto real. No obstante, la valoración del conjunto de la asignatura ha sido muy positiva ya que las estudiantes han percibido que ha sido una experiencia cercana a la realidad, y el hecho de tener a dos profesionales que les ayuden en la elaboración de este proyecto, les ha permitido ser más consciente de qué aspectos iban elaborando bien y cuáles debían mejorar. Por lo tanto, gracias al cuestionario de buena práctica hemos obtenido una valoración positiva de esta vivencia, y hemos conseguido que las estudiantes mejoren su percepción en relación a la adquisición de sus competencias profesionales psicomotrices. Además, no únicamente han podido contactar con un maestro/a psicomotricista que se encuentra ejerciendo esta especialidad en un centro, sino que también han podido conocer a 15 psicomotricistas que han sido entrevistados y que explican unos conocimientos teórico-prácticos relevantes y relacionados con los contenidos de la asignatura. Otro aspecto clave del PAPCo-T es el hecho de que es un trabajo grupal, pudiendo compartir con sus compañeras y compañeros todo este proceso de aprendizaje y evaluación, y ayudándose en la adquisición y mejora de sus competencias profesionales psicomotrices.

Por otro lado, las adaptaciones que se han tenido que ir haciendo este curso académico por la pandemia, han sido aceptadas de una forma positiva por las estudiantes, ya que se ha buscado una solución cercana a la primera propuesta expuesta y se ha tenido en cuenta sus inquietudes e incertidumbres en todo momento del proyecto. Por último, me gustaría destacar que esta asignatura es la 3ª vez que la imparto y cada año aparecen dificultades y posibilidades distintas a nivel personal y profesional. También cada año he tenido una compañera o compañero distinto, teniendo que destinar tiempo en explicar y ayudar a entender las distintas fases del proyecto y sus adaptaciones con referente a la COVID-19. El curso próximo, habrá una nueva compañera para el otro grupo de estudiantes y espero que pueda disfrutar de la experiencia y que pueda continuar realizándola los siguientes años para que podamos compartir una continuidad en esta buena práctica.

Anexos

ANEXO 1: Instrumento de evaluación: exposició contenidos psicomotores (Anexo 1) (10% nota final)

CATEGORIES	INDICADORS	VALOR	DESCRIPTOROS ESCALA D'AVUACIÓ-QUALIFICACIÓ					NOTA
			0 Suspès	1 Suspès	2 Aprovat	3 Notable	4 Excel·lent	
1. CONTINGUT	1.1. Emmarcament dels conceptes clau	25%	No hi ha conceptes clau seleccionats o són molt insuficients i no representen el conjunt del contingut treballat. S'utilitza un llenguatge molt poc comprensible per definir-los.	No s'exposen alguns dels conceptes clau essencials del contingut a treballar i/o de manera incompleta. S'utilitza un llenguatge poc comprensible per definir-los.	S'exposen els conceptes clau essencials del contingut a treballar però no estan de manera completa. En general es defineixen els conceptes de forma bàsica.	La majoria dels conceptes clau estan ben seleccionats. Abasta la majoria del contingut a treballar. Es defineixen els conceptes de forma clara i ajustada.	S'ha fet una excel·lent selecció de conceptes clau. Abasta tot el contingut a treballar. Es defineixen els conceptes de forma clara i ajustada. Es segueix una terminologia específica a la pròpia disciplina de la Psicomotricitat.	
			0	0,625	1,25	1,875	2,5	
	1.2. Evolució en el desenvolupament dels infants	25%	No es fa esment a l'evolució del contingut a través de les diferents edats del desenvolupament dels infants.	Es mostra de manera insuficient l'evolució del contingut exposat de 0 a 6 anys.	Es fa una selecció d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys.	Es fa una selecció bastant completa d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys. Hi ha una bona comprensió general de l'evolució d'aquest contingut psicomotor.	Es fa una selecció totalment completa d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys. Hi ha una molt bona comprensió de l'evolució d'aquest contingut psicomotor.	
			0	0,625	1,25	1,875	2,5	
	1.3. Exemples d'activitats	20%	No s'exposa cap exemple d'activitat pràctica vinculades amb algun contingut exposat o només	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques	

			<p>s'exposa 1 amb una qualitat baixa respecte al contingut treballat.</p>	<p>vinculades amb algun contingut exposat.</p> <p>Aquestes s'exposen de manera molt bàsica i poc específica.</p> <p>No totes les activitats proposades són del tot adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>No totes les activitats proposades són del tot adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p> <p>-----</p> <p>Es presenta només 1 exemple d'activitat, independentment del seu grau d'aprofundiment.</p>	<p>vinculades amb la majoria del contingut exposat.</p> <p>Aquestes s'exposen de manera bàsica i poc específica.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	<p>vinculades amb tot el contingut exposat.</p> <p>Aquestes s'exposen de manera força completa.</p> <p>S'exposa la justificació de la selecció d'aquestes activitats proposades.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	<p>vinculades amb tot el contingut exposat.</p> <p>Aquestes s'exposen de manera molt completa i detallada.</p> <p>S'exposa la justificació de la selecció d'aquestes activitats proposades.</p> <p>Les dues activitats són creatives, originals i innovadores.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	
			0	0,5	1	1,5	2	
	1.4. Fonts bibliogràfiques	10%	<p>No s'aporta cap tipus de font documental o bibliografia.</p>	<p>Les fonts o bibliografia utilitzades són escasses, no pertinents i no rellevants.</p> <p>Seguint l'estil APA però hi ha algun error de citació.</p>	<p>S'aporten fonts majoritàriament obligatòries de l'assignatura.</p> <p>Totes elles citades majoritàriament tant en el cos del text com en l'apartat final de bibliografia.</p>	<p>S'aporten fonts majoritàriament obligatòries de l'assignatura.</p> <p>Totes elles citades tant en el cos del text com en l'apartat final de bibliografia.</p>	<p>S'ha utilitzat tant la bibliografia obligatòria com d'ampliació no proposades per la pròpia assignatura.</p> <p>Aquest és diversa i significativa per la temàtica del treball.</p> <p>Totes elles citades tant en el cos del text com en</p>	

					Seguint l'estil APA però hi ha algun error de citació.	Seguint sense cap error l'estil APA.	l'apartat final de bibliografia. Seguint sense cap error l'estil APA.	
			0	0,25	0,5	0,75	1	
2. EXPOSICIÓ	2.1. Qualitat expositiva	5%	No es mostra control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i s'aprecia molt nerviosisme durant l'exposició. No hi ha domini del contingut exposat i manca totalment una preparació prèvia d'aquest. No es realitza un repartiment del temps adequat al contingut de l'exposició. No s'ajusta el repartiment del temps en funció de la importància de cada apartat.	No es mostra un suficient control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i s'aprecia cert nerviosisme. En general no hi ha domini del contingut exposat i manca preparació prèvia d'aquest. No es realitza un repartiment del temps suficientment adequat al contingut de l'exposició, en bastants apartats no hi ha un ajustament adequat en funció de la seva importància.	Es mostra control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals, però s'aprecia cert nerviosisme. En general hi ha un domini del contingut exposat però manca una millor preparació prèvia d'aquest. En general es realitza un repartiment del temps adequat al contingut de l'exposició, però en alguns apartats no hi ha un ajustament suficient en funció de la seva importància.	Es mostra un bon nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals. S'aprecia un bon domini del contingut exposat i una bona preparació prèvia. Es realitza un bon repartiment del temps i aquest és adequat al contingut de l'exposició. Hi ha un ajustament adequat del temps que es destina a cada apartat en funció de la seva importància.	Es mostra un alt nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals. S'aprecia un alt domini del contingut exposat i una excel·lent preparació prèvia. Es realitza un repartiment del temps molt adequat a tot el contingut de l'exposició. Tot ell està molt ben ajustat a cada apartat en funció de la seva importància.	
			0	0,125	0,25	0,375	0,5	
	2.2. Ús de recursos digitals	5%	L'elaboració i muntatge del vídeo no té la qualitat tècnica necessària. El vídeo no té una qualitat de la imatge i el so bona. No hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo no té en general una bona qualitat tècnica. El vídeo no mostra una qualitat de la imatge i el so suficientment bona. Hi ha poca coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo té, en general, una bona qualitat tècnica. El vídeo mostra una qualitat de la imatge i el so bona però que es podria millorar. Hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo té una bona qualitat tècnica. El vídeo mostra una bona qualitat de la imatge i el so. Hi ha una bona coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	El suport audiovisual i els materials emprats en el vídeo elaborat són creatius i originals. L'elaboració i muntatge del vídeo són de molta qualitat tècnica. El vídeo mostra una molt bona qualitat de la imatge i el so.	

							Hi ha molta coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat. El disseny i format és molt adequat per aconseguir exposar tot el contingut del treball.	
			0	0,125	0,25	0,375	0,5	
3. REFLEXIÓ	3.2. Valoració i reflexió del contingut treballat	10%	No es mostra cap anàlisi crític ni reflexiu dels següents 2 aspectes: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió incompleta dels següents 2 aspectes i manca totalment l'argumentació/justificació: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor. ----- S'exposa només 1 dels dos aspectes a reflexionar, independentment del seu grau d'aprofundiment.	S'aporta una reflexió bàsica dels següents 2 aspectes i falta aprofundir en l'argumentació/justificació: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió crítica dels següents 2 aspectes però en alguns aspectes falta aprofundir en la seva argumentació/justificació i/o no està del tot complet: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió completa, crítica i argumentada/justificada dels següents 2 aspectes: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	
			0	0,25	0,5	0,75	1	
QUALIFICACIÓ							
COMENTARIS I VALORACIÓ QUALITATIVA:								

CATEGORIES	INDICADORS	VALOR	DESCRIPTORS ESCALA D'AVUACIÓ-QUALIFICACIÓ					NOTA
			0 Suspès	1 Suspès	2 Aprovat	3 Notable	4 Excel·lent	
1. CONTINGUT	1.1. Emmarcament dels conceptes clau	25%	No hi ha conceptes clau seleccionats o són molt insuficients i no representen el conjunt del contingut treballat.	No s'exposen alguns dels conceptes clau essencials del contingut a treballar i/o de manera incompleta.	S'exposen els conceptes clau essencials del contingut a treballar però no estan de manera completa.	La majoria dels conceptes clau estan ben seleccionats.	S'ha fet una excel·lent selecció de conceptes clau.	
			S'utilitza un llenguatge molt poc comprensible per definir-los.	S'utilitza un llenguatge poc comprensible per definir-los.	En general es defineixen els conceptes de forma bàsica.	Abasta la majoria del contingut a treballar.	Abasta tot el contingut a treballar.	
			0	0,625	1,25	1,875	2,5	
	1.2. Evolució en el desenvolupament dels infants	25%	No es fa esment a l'evolució del contingut a través de les diferents edats del desenvolupament dels infants.	Es mostra de manera insuficient l'evolució del contingut exposat de 0 a 6 anys.	Es fa una selecció d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys.	Es fa una selecció bastant completa d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys.	Es fa una selecció totalment completa d'allò essencial en el desenvolupament evolutiu del contingut exposat de 0 a 6 anys.	
						Hi ha una bona comprensió general de l'evolució d'aquest contingut psicomotor.	Hi ha una molt bona comprensió de l'evolució d'aquest contingut psicomotor.	
			0	0,625	1,25	1,875	2,5	
	1.3. Exemples d'activitats	20%	No s'exposa cap exemple d'activitat pràctica vinculades amb algun contingut exposat o només s'exposa 1 amb una	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques vinculades amb algun contingut exposat.	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques vinculades amb la majoria del contingut exposat.	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques vinculades amb tot el contingut exposat.	Es mostren 2 exemples d'activitats pràctiques vinculades amb tot el contingut exposat.	

			<p>qualitat baixa respecte al contingut treballat.</p>	<p>Aquestes s'exposen de manera molt bàsica i poc específica.</p> <p>No totes les activitats proposades són del tot adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>No totes les activitats proposades són del tot adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p> <p>-----</p> <p>Es presenta només 1 exemple d'activitat, independentment del seu grau d'aprofundiment.</p>	<p>Aquestes s'exposen de manera bàsica i poc específica.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	<p>Aquestes s'exposen de manera força completa.</p> <p>S'exposa la justificació de la selecció d'aquestes activitats proposades.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	<p>Aquestes s'exposen de manera molt completa i detallada.</p> <p>S'exposa la justificació de la selecció d'aquestes activitats proposades.</p> <p>Les dues activitats són creatives, originals i innovadores.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el contingut psicomotor treballat.</p> <p>Les dues són adequades i coherents amb el desenvolupament psicomotor de l'infant.</p>	
			0	0,5	1	1,5	2	
	1.4. Fonts bibliogràfiques	10%	<p>No s'aporta cap tipus de font documental o bibliografia.</p>	<p>Les fonts o bibliografia utilitzades són escasses, no pertinents i no rellevants.</p> <p>Seguint l'estil APA però hi ha algun error de citació.</p>	<p>S'aporten fonts majoritàriament obligatòries de l'assignatura.</p> <p>Totes elles citades majoritàriament tant en el cos del text com en l'apartat final de bibliografia.</p> <p>Seguint l'estil APA però hi ha algun error de citació.</p>	<p>S'aporten fonts majoritàriament obligatòries de l'assignatura.</p> <p>Totes elles citades tant en el cos del text com en l'apartat final de bibliografia.</p> <p>Seguint sense cap error l'estil APA.</p>	<p>S'ha utilitzat tant la bibliografia obligatòria com d'ampliació no proposades per la pròpia assignatura.</p> <p>Aquest és diversa i significativa per la temàtica del treball.</p> <p>Totes elles citades tant en el cos del text com en l'apartat final de bibliografia.</p>	

								Seguint sense cap error l'estil APA.			
		0		0,25		0,5		0,75		1	
2. EXPOSICIÓ	2.1. Qualitat expositiva	5%	No es mostra control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i s'aprecia molt nerviosisme durant l'exposició.	No es mostra un suficient control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i s'aprecia cert nerviosisme.	Es mostra control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals, però s'aprecia cert nerviosisme.	Es mostra un bon nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals.	Es mostra un alt nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals.				
			No hi ha domini del contingut exposat i manca totalment una preparació prèvia d'aquest.	En general no hi ha domini del contingut exposat i manca preparació prèvia d'aquest.	En general hi ha un domini del contingut exposat però manca una millor preparació prèvia d'aquest.	S'aprecia un bon domini del contingut exposat i una bona preparació prèvia.	S'aprecia un alt domini del contingut exposat i una excel·lent preparació prèvia.				
	No es realitza un repartiment del temps adequat al contingut de l'exposició. No s'ajusta el repartiment del temps en funció de la importància de cada apartat.	No es realitza un repartiment del temps suficientment adequat al contingut de l'exposició, en prou apartats no hi ha un ajust adequat en funció de la seva importància.	En general es realitza un repartiment del temps adequat al contingut de l'exposició, però en alguns apartats no hi ha un ajustament suficient en funció de la seva importància.	Es realitza un bon repartiment del temps i aquest és adequat al contingut de l'exposició. Hi ha un ajustament adequat del temps que es destina a cada apartat en funció de la seva importància.	Es realitza un repartiment del temps molt adequat a tot el contingut de l'exposició. Tot ell està molt ben ajustat a cada apartat en funció de la seva importància.						
			0	0,125	0,25	0,375	0,5				
	2.2. Ús de recursos digitals	5%	L'elaboració i muntatge del vídeo no té la qualitat tècnica necessària.	L'elaboració i muntatge del vídeo no té en general una bona qualitat tècnica.	L'elaboració i muntatge del vídeo té, en general, una bona qualitat tècnica.	L'elaboració i muntatge del vídeo té una bona qualitat tècnica.	El suport audiovisual i els materials emprats en el vídeo elaborat són creatius i originals.				
			El vídeo no té una qualitat de la imatge i el so bona.	El vídeo no mostra una qualitat de la imatge i el so suficientment bona.	El vídeo mostra una qualitat de la imatge i el so bona però que es podria millorar.	El vídeo mostra una bona qualitat de la imatge i el so.	L'elaboració i muntatge del vídeo són de molta qualitat tècnica.				
			No hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	Hi ha poca coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	Hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	Hi ha una bona coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	El vídeo mostra una molt bona qualitat de la imatge i el so.				
							El vídeo mostra una molt bona qualitat de la imatge i el so.				
							Hi ha molta coherència entre el disseny i el format				

								del vídeo i la seva finalitat. El disseny i format és molt adequat per aconseguir exposar tot el contingut del treball.	
			0	0,125	0,25	0,375	0,5		
3. REFLEXIÓ	3.2. Valoració i reflexió del contingut treballat	10%	No es mostra cap anàlisi crític ni reflexiu dels següents 2 aspectes: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió incompleta dels següents 2 aspectes i manca totalment l'argumentació/justificació: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor. ----- S'exposa només 1 dels dos aspectes a reflexionar, independentment del seu grau d'aprofundiment.	S'aporta una reflexió bàsica dels següents 2 aspectes i falta aprofundir en l'argumentació/justificació: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió crítica dels següents 2 aspectes però en alguns aspectes falta aprofundir en la seva argumentació/justificació i/o no està del tot complet: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.	S'aporta una reflexió completa, crítica i argumentada/justificada dels següents 2 aspectes: - La relació del contingut psicomotor treballat amb la professió docent com a mestre/a-psicomotricista i la seva intervenció a la sessió. - Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.		
			0	0,25	0,5	0,75	1		
QUALIFICACIÓ								
COMENTARIS I VALORACIÓ QUALITATIVA:									

ANEXO 2: Instrumento de evaluación: reflexiones sobre el rol del adulto (Anexo 2) (20% nota final)

CATEGORIES	INDICADORS	VALOR	DESCRIPTORS ESCALA D'AVUACIÓ-QUALIFICACIÓ					NOTA
			0 Suspès	1 Suspès	2 Aprovat	3 Notable	4 Excel·lent	
1. CONTINGUT I REFLEXIÓ	1.1. En relació a l'article proposat	60%	<p>Només s'aporta una de les dues reflexions:</p> <p>1. S'aporta una reflexió a nivell teòric dels articles proposats per l'assignatura sobre el paper de l'adult en Psicomotricitat d'una forma molt bàsica i incompleta.</p> <p>2. Es troben reflexions dels articles proposats per l'assignatura amb vivències personals-professionals però aquestes són molt bàsiques i de forma incompleta.</p> <p>No hi ha referències als articles durant el treball (cites literals o no literals).</p>	<p>S'aporta una reflexió a nivell teòric dels articles proposats per l'assignatura sobre el paper de l'adult en Psicomotricitat d'una forma molt bàsica i incompleta.</p> <p>Es troben reflexions dels articles proposats per l'assignatura amb vivències personals-professionals però aquestes són molt bàsiques i de forma incompleta.</p> <p>No hi ha referències als articles durant el treball (cites literals o no literals).</p>	<p>S'aporta una reflexió a nivell teòric dels articles proposats per l'assignatura sobre el paper de l'adult en Psicomotricitat d'una forma comprensiva però no gaire precisa. Aporta reflexions teòriques però aquestes són massa generals.</p> <p>Es troben reflexions dels articles proposats per l'assignatura amb vivències personals-professionals però aquestes són generals i poc precises.</p> <p>Les referències als articles durant el treball (cites literals o no literals) tenen alguna errada i no segueixen prou bé la normativa APA.</p>	<p>S'aporta una reflexió a nivell teòric dels articles proposats per l'assignatura sobre el paper de l'adult en Psicomotricitat d'una forma clara i comprensiva. Aporta un bon nivell teòric però la reflexió és general.</p> <p>Es relaciona la reflexió dels articles proposats per l'assignatura amb vivències personals-professionals d'una forma clara i comprensiva però la reflexió és general.</p> <p>Les referències als articles durant el treball (cites literals o no literals) estan correctament elaborades seguint la normativa APA.</p>	<p>S'aporta una reflexió a nivell teòric dels articles proposats per l'assignatura sobre el paper de l'adult en Psicomotricitat d'una forma clara, precisa, comprensiva i completa.</p> <p>Es relaciona la reflexió dels articles proposats per l'assignatura amb vivències personals-professionals d'una forma clara, precisa, comprensiva i completa.</p> <p>Les referències als articles durant el treball (cites literals o no literals) estan correctament elaborades seguint la normativa APA.</p> <p>En el treball s'utilitzen altres fonts bibliogràfiques relacionades amb el paper de l'adult en educació i/o Psicomotricitat a més a més del proposat per l'assignatura.</p>	

								La bibliografia extra / complementària que s'utilitza està correctament citada tant en el cos del treball com al final d'aquest (bibliografia) seguint la normativa APA.
			0	1,5	3	5	6	
	1.2. En relació a la posada en pràctica de la dansa amb infants	40%	Només s'aporta una de les dues reflexions:					
			1. S'aporta una reflexió de la posada en pràctica de la dansa amb infants sobre el paper de l'adult d'una forma molt bàsica i incompleta.	S'aporta una reflexió de la posada en pràctica de la dansa amb infants sobre el paper de l'adult d'una forma molt bàsica i incompleta.	S'aporta una reflexió de la posada en pràctica de la dansa amb infants sobre el paper de l'adult d'una forma comprensiva però no gaire precisa. S'aporta un anàlisi descriptiu i una reflexió general.	S'aporta una reflexió de la posada en pràctica de la dansa amb infants sobre el paper de l'adult d'una forma clara i comprensiva. Aporta un bon nivell d'anàlisi descriptiu però la reflexió és general.	S'aporta una reflexió de la posada en pràctica de la dansa amb infants sobre el paper de l'adult d'una forma clara, precisa, comprensiva i completa.	
			2. Es troben reflexions de la pràctica de la dansa amb aspectes claus de les dues lectures proposades en aquesta activitat d'avaluació però aquestes són molt bàsiques i de forma incompleta.	Es troben reflexions de la pràctica de la dansa amb aspectes claus de les dues lectures proposades en aquesta activitat d'avaluació però aquestes són molt bàsiques i de forma incompleta.	Es troben reflexions de la pràctica de la dansa amb aspectes claus de les dues lectures proposades en aquesta activitat d'avaluació però aquestes són generals i poc precisos.	Es relaciona la reflexió de la pràctica de la dansa amb aspectes claus de les dues lectures proposades en aquesta activitat d'avaluació d'una forma clara i comprensiva però la reflexió és general.	Es relaciona la reflexió de la pràctica de la dansa amb aspectes claus de les dues lectures proposades en aquesta activitat d'avaluació d'una forma clara, precisa, comprensiva i completa.	
			0	1	2	3	4	
QUALIFICACIÓ							
COMENTARIS I VALORACIÓ QUALITATIVA:								

Anexo 3: Instrumento de evaluación: Sesión de Psicomotricidad a compañeros/as y niños/as (Anexo 3) (25% nota final)

CATEGORIES	INDICADORS	VALOR	DESCRIPTOROS ESCALA D'AVUACIÓ-QUALIFICACIÓ					NOTA
			0 Suspès	1 Suspès	2 Aprovat	3 Notable	4 Excel·lent	
1. PROJECTE D'APRENENTATGE TUTORITZAT (PAPCO-T)	1.1. Adaptació al context de l'escola i al grup d'infants	25%	<p>Es fa una presentació de les característiques del:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'escola (context, projecte educatiu, organització i instal·lacions). 2. La Psicomotricitat a l'escola. 3. El grup d'infants al que va dirigida la sessió de Psicomotricitat. <p>Però manca molta informació d'alguns d'aquests apartats o de tots.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada no està gens adaptada ni és coherent amb:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El context específic de l'escola. 2. La Psicomotricitat que es realitza en ella. 3. El grup d'infants al qual va dirigida. 	<p>Es fa una presentació de les característiques del:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'escola (context, projecte educatiu, organització i instal·lacions). 2. La Psicomotricitat a l'escola. 3. El grup d'infants al que va dirigida la sessió de Psicomotricitat. <p>Però informació d'alguns d'aquests apartats.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada no està adaptada ni és del tot coherent amb:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El context específic de l'escola. 2. La Psicomotricitat que es realitza en ella. 3. El grup d'infants al qual va dirigida. 	<p>Es fa una presentació de les característiques del:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'escola (context, projecte educatiu, organització i instal·lacions). 2. La Psicomotricitat a l'escola. 3. El grup d'infants al que va dirigida la sessió de Psicomotricitat. <p>Però manca alguna informació d'alguns d'aquests apartats.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada està adaptada i coherent a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El context específic de l'escola. 2. La Psicomotricitat que es realitza en ella. 3. El grup d'infants al qual va dirigida. <p>Però hi ha algun d'aquests apartats que té mancances d'adaptació.</p>	<p>Es fa una bona selecció i presentació de les característiques més rellevants de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'escola (context, projecte educatiu, organització i instal·lacions). 2. La Psicomotricitat a l'escola. 3. El grup d'infants al que va dirigida la sessió de Psicomotricitat. <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada està ben adaptada i és coherent amb:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El context específic de l'escola. 2. La Psicomotricitat que es realitza en ella. 3. El grup d'infants al qual va dirigida. 	<p>Es fa una molt bona selecció i presentació de les característiques més rellevants de:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'escola (context, projecte educatiu, organització i instal·lacions). 2. La Psicomotricitat a l'escola. 3. El grup d'infants al que va dirigida la sessió de Psicomotricitat. <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada està molt ben adaptada i és totalment coherent amb:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El context específic de l'escola. 2. La Psicomotricitat que es realitza en ella. 3. El grup d'infants al qual va dirigida. 	
						0	0,625	1.25

	<p>1.2. Disseny i programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants</p>	<p>30%</p>	<p>Es presenten alguns dels apartats que inclou la plantilla de programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants, però amb grans llacunes d'informació important.</p> <p>Els objectius, criteris d'avaluació i continguts a desenvolupar en la sessió de Psicomotricitat dissenyada no són del tot coherents entre ells.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada és molt difícil portar-la a terme en aquest context.</p> <p>No es percep gaire el contingut psicomotor treballat en la sessió.</p>	<p>Es presenten alguns dels apartats que inclou la plantilla de programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants, aquests mostren mancances d'informació important.</p> <p>Els objectius, criteris d'avaluació i continguts a desenvolupar en la sessió de Psicomotricitat dissenyada no són del tot coherents entre ells.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada és difícil portar-la a terme en aquest context.</p> <p>No s'acaba de percebre el contingut psicomotor treballat en la sessió.</p>	<p>Es fa una bona selecció i presentació de la majoria dels apartats que inclou la plantilla de programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants.</p> <p>Els objectius, criteris d'avaluació i continguts a desenvolupar en la sessió de Psicomotricitat dissenyada en general són coherents entre ells. Tot i que hi ha alguna petita mancança de cohesió.</p> <p>En general la sessió de Psicomotricitat dissenyada és realista al context presentat però no totes les propostes podrien portar-se a terme allà.</p> <p>En general la sessió de Psicomotricitat dissenyada està adaptada al contingut psicomotor ha treballar.</p>	<p>Es fa una bona selecció i presentació de tots els apartats que inclou la plantilla de programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat mostra una bona coherència entre els objectius, criteris d'avaluació i continguts a desenvolupar.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada és realista al context presentat i podria portar-se a terme allà.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada està ben adaptada i és coherent amb el contingut psicomotor que ha treballat.</p>	<p>Es fa una molt bona selecció i presentació de tots els apartats que inclou la plantilla de programació de la sessió de Psicomotricitat amb els infants.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat mostra una total coherència entre els objectius, criteris d'avaluació i continguts a desenvolupar.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada és totalment realista al context presentat i podria portar-se perfectament a terme allà.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada té unes propostes educatives i de material innovadores i creatives.</p> <p>La sessió de Psicomotricitat dissenyada està molt ben adaptada i és totalment coherent amb el contingut psicomotor que ha treballat.</p>	
			0	0,75	1,5	2,25	3	
<p>2.REFLEXIÓ</p>	<p>2.1. Valoració i reflexió de la</p>	<p>30%</p>	<p>No es mostra cap anàlisi crític ni reflexiu dels següents 3 aspectes:</p>	<p>S'aporta una reflexió incompleta dels següents 3 aspectes i manca totalment l'argumentació/justificació:</p>	<p>S'aporta una reflexió bàsica dels següents 3 aspectes i falta aprofundir en l'argumentació/justificació:</p>	<p>S'aporta una reflexió crítica dels següents 3 aspectes però en alguns d'ells falta aprofundir en la seva argumentació/justificació i/o no està del tot complet:</p>	<p>S'aporta una reflexió completa, crítica i argumentada/justificada dels següents 3 aspectes:</p>	

	sessió dissenyada		<p>- El feedback rebut pel mestre/a-psicomotricista i el professorat universitari en relació al disseny/programació de sessions de Psicomotricitat.</p> <p>- Aportacions del PAPCo-T en l'adquisició de competències professionals psicomotrius i en la futura tasca docent com a mestre/a-psicomotricista.</p> <p>- Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.</p>	<p>- El feedback rebut pel mestre/a-psicomotricista i el professorat universitari en relació al disseny/programació de sessions de Psicomotricitat.</p> <p>- Aportacions del PAPCo-T en l'adquisició de competències professionals psicomotrius i en la futura tasca docent com a mestre/a-psicomotricista.</p> <p>- Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.</p> <p>-----</p> <p>S'exposa només 1 o 2 dels 3 aspectes a reflexionar, independentment del seu grau d'aprofundiment.</p>	<p>- El feedback rebut pel mestre/a-psicomotricista i el professorat universitari en relació al disseny/programació de sessions de Psicomotricitat.</p> <p>- Aportacions del PAPCo-T en l'adquisició de competències professionals psicomotrius i en la futura tasca docent com a mestre/a-psicomotricista.</p> <p>- Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.</p>	<p>- El feedback rebut pel mestre/a-psicomotricista i el professorat universitari en relació al disseny/programació de sessions de Psicomotricitat.</p> <p>- Aportacions del PAPCo-T en l'adquisició de competències professionals psicomotrius i en la futura tasca docent com a mestre/a-psicomotricista.</p> <p>- Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.</p>	<p>- El feedback rebut pel mestre/a-psicomotricista i el professorat universitari en relació al disseny/programació de sessions de Psicomotricitat.</p> <p>- Aportacions del PAPCo-T en l'adquisició de competències professionals psicomotrius i en la futura tasca docent com a mestre/a-psicomotricista.</p> <p>- Valoració de les possibilitats i limitacions per portar a la pràctica com a mestre/a-psicomotricista aquest contingut psicomotor.</p>	
			0	0,75	1,5	2,25	3	
3. EXPOSICIÓ	3.1. Qualitat expositiva	5%	<p>No es mostra control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i molt nerviosisme durant l'exposició.</p> <p>No hi ha domini del contingut exposat i manca totalment una preparació prèvia d'aquest.</p> <p>No es realitza un repartiment del temps adequat al contingut</p>	<p>No es mostra un suficient control escènic i habilitats expressives (tant verbals com corporals) i s'aprecia cert nerviosisme.</p> <p>En general no hi ha domini del contingut exposat i manca preparació prèvia d'aquest.</p> <p>No es realitza un repartiment del temps suficientment</p>	<p>Es mostra control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals, però s'aprecia cert nerviosisme.</p> <p>En general hi ha un domini del contingut exposat però manca una millor preparació prèvia d'aquest.</p> <p>En general es realitza un repartiment del temps</p>	<p>Es mostra un bon nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals.</p> <p>S'aprecia un bon domini del contingut exposat i una bona preparació prèvia.</p> <p>Es realitza un bon repartiment del temps i aquest és adequat al</p>	<p>Es mostra un alt nivell de control escènic i habilitats expressives, tant verbals com corporals.</p> <p>S'aprecia un alt domini del contingut exposat i una excel·lent preparació prèvia.</p> <p>Es realitza un repartiment del temps molt adequat a tot el</p>	

			de l'exposició. No s'ajusta el repartiment del temps en funció de la importància de cada apartat.	adequat al contingut de l'exposició, en bastants apartats no hi ha un ajustament adequat en funció de la seva importància.	adequat al contingut de l'exposició, però en alguns apartats no hi ha un ajustament suficient en funció de la seva importància.	contingut de l'exposició. Hi ha un ajustament adequat del temps que es destina a cada apartat en funció de la seva importància.	contingut de l'exposició. Tot ell està molt ben ajustat a cada apartat en funció de la seva importància.		
			0	0,125	0,25	0,375	0,5		
	3.2. Ús de recursos digitals	5%	L'elaboració i muntatge del vídeo no té la qualitat tècnica necessària. El vídeo no té una qualitat de la imatge i el so bona. No hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo no té en general una bona qualitat tècnica. El vídeo no mostra una qualitat de la imatge i el so suficientment bona. Hi ha poca coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo té, en general, una bona qualitat tècnica. El vídeo mostra una qualitat de la imatge i el so bona però que es podria millorar. Hi ha coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	L'elaboració i muntatge del vídeo té una bona qualitat tècnica. El vídeo mostra una bona qualitat de la imatge i el so. Hi ha una bona coherència entre el disseny i el format del vídeo i la seva finalitat.	El suport audiovisual i els materials emprats en el vídeo elaborat són creatius i originals. L'elaboració i muntatge del vídeo són de molta qualitat tècnica. El vídeo mostra una molt bona qualitat de la imatge i el so. Hi ha molta coherència entre el disseny, el format del vídeo i la finalitat. Molt adequat per a exposar tot el contingut del treball.		
			0	0,125	0,25	0,375	0,5		
4. BIBLIOGRAFIA	4.1. Referències bibliogràfiques	5%	En la presentació no s'utilitza bibliografia.	En la presentació s'utilitza bibliografia i aquesta està citada en el cos del text (PP, Prezi, etc.) com en un apartat final de bibliografia. Es segueix l'estil APA però hi ha alguna errada. No és del tot significativa pel treball exposat.	En la presentació s'utilitza bibliografia significativa però aquesta només està citada en el cos del text (PP, Prezi, etc.) o en un apartat final de bibliografia. Es segueix l'estil APA però hi ha alguna errada.	En la presentació s'utilitza bibliografia significativa i aquesta està citada en el cos del text (PP, Prezi, etc.) com en un apartat final de bibliografia. Es segueix l'estil APA però hi ha alguna errada.	En la presentació s'utilitza bibliografia significativa i aquesta està citada en el cos del text (PP, Prezi, etc.) com en un apartat final de bibliografia. Tot seguint l'estil APA sense cap error.		
			0	0,125	0,25	0,375	0,5		
QUALIFICACIÓ									
AVALUACIÓ QUALITATIVA GENERAL:									