



**Facultad de  
Ciencias Humanas y de  
la Educación - Huesca**  
**Universidad Zaragoza**

**651047**

**TRABAJO FIN DE MASTER**

**PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA  
EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS  
ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO  
(ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)**

**PERCEPTION ABOUT THE USE OF FORMATIVE EVALUATION OF  
STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION MASTER (PHYSICAL  
EDUCATION SPECIALITY)**

**Máster Universitario en Profesorado de Educación  
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional  
y Enseñanza de Idiomas, Artísticas y Deportivas**

**Especialidad de Educación Física  
Curso 2015-2016**

**Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal  
(Área de didáctica de la Expresión Corporal)**

Nombre del alumno/a	SERGIO ALMOLDA TOMÁS
Nombre del tutor de TFM	MIKEL TOMÁS CHIVITE IZCO

**Septiembre 2016**



**Universidad  
Zaragoza**

## ABREBIATURAS

- G1: asignatura genérica número 1
- G2: asignatura genérica número 2
- G3: asignatura genérica número 3
- E1: asignatura específica número 1
- E2: asignatura específica número 2
- E3: asignatura específica número 3

## TABLAS

- Tabla nº1. Diferencia entre evaluar y calificar. Página 14.
- Tabla nº2. Examen, resultado global. Página 18.
- Tabla nº3. Examen, por grupos de asignaturas. Página 18.
- Tabla nº4. Examen, por asignaturas. Página 19.
- Tabla nº5. Sesión, resultado global. Página 20.
- Tabla nº6. Sesión, por grupos de asignaturas. Página 20.
- Tabla nº7. Sesión, por asignaturas. Página 21.
- Tabla nº8. Trabajos, resultado global. Página 22.
- Tabla nº9. Trabajos, por grupos de asignaturas. Página 22.
- Tabla nº 10. Trabajos, por asignaturas. Página 23.
- Tabla nº11. Otros, resultado global. Página 24.
- Tabla nº12. Otros, por grupos de asignaturas. Página 25.
- Tabla nº13. Otros, por asignaturas. Página 26.
- Tabla nº14. Sistema de evaluación, resultado global. Página 27.
- Tabla nº15. Sistema de evaluación, por grupos de asignaturas. Página 27.
- Tabla nº16. Sistema de evaluación, por asignaturas. Página 28.
- Tabla nº17. Competencias, resultado global. Página 30.
- Tabla nº18. Competencias, por grupos de asignaturas. Página 31.
- Tabla nº19. Competencias, por asignaturas. Página 32.
- Tabla nº20. Información sobre el aprendizaje, resultado global. Página 33.
- Tabla nº21. Información sobre el aprendizaje, por grupos de asignaturas. Página 34.
- Tabla nº22. Información sobre el aprendizaje, por asignaturas. Página 35.
- Tabla nº23. Establecimiento de calificaciones, resultado global. Página 36.
- Tabla nº24. Establecimiento de calificaciones, por grupos de asignaturas. Página 37.
- Tabla nº25. Establecimiento de calificaciones, por asignatura. Página 38.

## **FIGURAS**

- Figura nº1. Examen, resultado global. Página 18.
- Figura nº2. Examen, por grupos de asignaturas. Página 19.
- Figura nº3. Sesión, resultado global. Página 20.
- Figura nº4. Sesión, por grupos de asignaturas. Página 21.
- Figura nº5. Trabajos, resultado global. Página 22.
- Figura nº6. Trabajos, por grupos de asignaturas. Página 23.
- Figura nº7. Otros, resultado global. Página 24.
- Figura nº8. Otros, por grupos de asignaturas. Página 25.
- Figura nº9. Sistema de evaluación, resultado global. Página 27.
- Figura nº10. Sistema de evaluación, por grupos de asignaturas. Página 28.
- Figura nº11. Sistema de evaluación, por asignaturas. Página 29.
- Figura nº12. Competencias, resultado global. Página 30.
- Figura nº13. Competencias, por grupos de asignaturas. Página 31.
- Figura nº14. Información sobre el aprendizaje, resultado global. Página 33.
- Figura nº15. Información sobre el aprendizaje, por grupos de asignaturas. Página 34.
- Figura nº16. Información sobre el aprendizaje, por asignaturas. Página 35.
- Figura nº17. Establecimiento de calificaciones, resultado global. Página 36.
- Figura nº18. Establecimiento de calificaciones, por grupos de asignaturas. Página. 37.
- Figura nº19. Establecimiento de calificaciones, por asignatura. Página 38.

# ÍNDICE

---

1.- RESUMEN.....	6
1.1.- ABSTRACT .....	6
2.- INTRODUCCIÓN.....	7
3.- JUSTIFICACIÓN.....	8
4.- OBJETIVOS.....	9
5.- MARCOTEÓRICO.....	10
6.- METODOLOGÍA.....	15
6.1.- INSTRUMENTO .....	15
6.2.- MUESTRA.....	16
6.3.- ANÁLISIS DE DATOS .....	16
7.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	18
7.1.- MEDIOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA.....	18
7.1.1.- EXAMEN.....	18
7.1.1.1.- RESULTADO GLOBAL .....	18
7.1.1.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	18
7.1.1.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	19
7.1.2.- SESIONES .....	20
7.1.2.1.- RESULTADO GLOBAL .....	20
7.1.2.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	20
7.1.2.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	21
7.1.3.- TRABAJOS .....	22
7.1.3.1.- RESULTADO GLOBAL .....	22
7.1.3.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	22
7.1.4.- OTROS.....	24
7.1.4.1.- RESULTADO GLOBAL .....	24
7.1.4.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	25
7.1.4.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	26
7.2.- GRADO DE COINCIDENCIA ENTRE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS DE LAS ASIGNATURAS CONSULTADAS.....	26

7.2.1.-RESULTADO GLOBAL .....	27
7.2.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	27
7.2.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	28
7.3.- DESARROLLO DE COMPETENCIAS .....	29
7.3.1.-RESULTADO GLOBAL .....	30
7.3.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	31
7.3.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	32
7.4.- INFORMACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE .....	33
7.4.1.-RESULTADO GLOBAL .....	33
7.4.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	34
7.4.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL .....	35
7.5.- ESTABLECIMIENTO DE LAS CALIFICACIONES DE LAS ASIGNATURAS CONSULTADAS. .....	36
7.5.1.-RESULTADO GLOBAL .....	36
7.5.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS .....	37
7.5.3.- ANÁLISIS INDIVIDUALE .....	38
7.6.- GRADOO DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS .....	39
8.- DISCUSIÓN.....	41
9.- CONCLUSIONES.....	43
10.- PROPUESTAS DE MEJORA.....	44
11.- VALORACIÓN PERSONAL y REFLEXIONES.....	45
12.- BIBLIOGRAFIA.....	46
13.- ANEXOS.....	49
ANEXO Nº1, ENCUESTA.....	49
ANEXO Nº2, RESULTADOS.....	53

# 1.- RESUMEN

---

Este estudio pretende comprobar el grado en el que se da evaluación formativa en seis de las asignaturas del Máster de Formación en Profesorado de Educación Física, según la percepción de los alumnos. Se analizan los resultados obtenidos por el conjunto de las seis asignaturas, se realiza una comparación entre asignaturas específicas (sobre la asignatura de Educación Física en secundaria) y genéricas (comunes a todas las ramas del master de formación inicial del profesorado) y por último se analizarán los aspectos más relevantes obtenidos en los resultados de cada asignatura. Los resultados obtenidos para el grupo de asignaturas específicas, han sido bastante homogéneos, mientras que para el grupo de asignaturas genéricas han sido muy diferentes. Han participado en el estudio los 12 alumnos que han asistido regularmente a las clases del máster, el 100% de la población disponible.

## 1.1.- ABSTRACT

This dissertation aims to prove the degree in which formative evaluation is done in six different subjects of the Master on Teaching Secondary Education, according to the perception of the students. Results obtained in a total of six subjects are analyzed; afterwards a comparison between specific subjects (about the subject of Physical Education in Secondary School) and generic subjects (subjects that are common to the different varieties of the Secondary Education Master) is done. Finally, the most relevant aspects obtained on the results of every specific subject are analyzed. Results obtained regarding the specific subjects have been quite homogeneous, whereas the results regarding generic subjects have been considerably different. Twelve students have participated in this study, the 100% of the population available.

## 2.- INTRODUCCIÓN

---

El presente documento corresponde al Trabajo de Fin de Máster (TMF) del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, especialidad de Educación Física en la Universidad de Zaragoza (Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, campus de Huesca).

Este TFM pertenece a la modalidad A. “La modalidad A consistirá en una memoria original e integradora. A partir de al menos dos de las actividades realizadas a lo largo del máster, se efectuará un análisis crítico en el que se refleje la integración de los distintos saberes y prácticas de su proceso formativo” (Guía docente TFM, 2015-2016).

No obstante, pese a ser la modalidad A, el trabajo consiste en un análisis detallado desde el punto de vista de distintas asignaturas del máster. Dicho trabajo, pretende conocer en qué medida la evaluación formativa se ha empleado en algunas asignaturas del máster, el grado o la calidad de dicha evaluación y en qué aspectos ha aparecido este sistema de evaluación, haciendo también algunas alusiones sobre la evaluación compartida, que en muchas ocasiones van ambas de la mano. De las seis asignaturas elegidas para llevar a cabo este trabajo, tres están incluidas en el grupo de asignaturas genéricas y otras tres en el grupo de asignaturas específicas, de manera que se puedan realizar comparaciones entre las asignaturas individualmente y según sean específicas o genéricas. Las asignaturas genéricas, son aquellas que no están relacionadas con la especialidad de Educación Física y se imparten con el mismo plan de estudios y guía docente en todas las especialidades del máster de profesorado en la Universidad de Zaragoza; mientras que las asignaturas específicas, son aquellas relacionadas con la especialidad de Educación Física con su propio plan de estudios y guía docente para cada asignatura.

El instrumento para llevar a cabo el trabajo ha sido la aplicación de cuestionarios cuantitativos cerrados. Todos los alumnos del master de la especialidad de Educación Física, han completado un cuestionario extraído de la web “web de evaluación formativa y compartida”. Dicho cuestionario ha sido adaptado al presente trabajo y revisado posteriormente por expertos.

## 3.- JUSTIFICACIÓN

---

Como futuro docente de Educación Física, la evaluación es un tema que me preocupa y pienso que tengo que formarme, investigar y profundizar. Antes de comenzar este máster, mis conocimientos sobre el concepto *evaluación* eran bastante limitados y el cual confundía con el concepto de *calificación* (pensaba que evaluar era simplemente poner una nota), pero tras cursar el máster, me ha dado cuenta de que la evaluación es, o por lo menos debería de ser, mucho más, siendo uno de los pilares fundamentales del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Estoy de acuerdo con las ideas sobre evaluación y sobre evaluación formativa que exponen varios autores como Gómez, Miguel, Rodríguez, Gregorio e Iborra (2013); Pastor y otros (2006); Pérez, Julián y López (2011) ya que el sistema de evaluación formativa ofrece una serie de ventajas para el alumnado y un aprendizaje más íntegro y significativo.

Aprovechando los diversos sistemas y formas de evaluación que se han dado a lo largo del máster, acercándose algunos a los sistemas de evaluación formativa y otros quedando realmente lejos, me ha parecido interesante, realizar este trabajo por una doble razón, para contribuir a la mejora de la enseñanza y calidad en el máster y para tener una formación más completa sobre la evaluación en general y la evaluación formativa en concreto, obteniendo y analizando varios ejemplos, a modo de que es lo que debería o no hacer, sistemas que podría utilizar en un futuro como docente en un aula de secundaria, sistemas que no, en que mejorarlos... Tras obtener la formación inicial del máster, me he dado cuenta de que el principal fin de la evaluación debería de ser enseñar, que debemos separa los procesos de evaluación y de calificación y que además la evaluación tiene que estar supeditada al aprendizaje y no al revés.

Para obtener unos resultados más fiables y realistas, se analizan las distintas asignaturas elegidas desde tres puntos de vista, aunque la relevancia que van a tener son distintas.

No estoy seguro de que esta investigación vaya a ser de utilidad para la mejora de la calidad del máster, ya que para ello debería de ser revisada por todos los profesores implicados, pero sí que seguro va a contribuir a mi formación de una manera importante, ya que me va a dar las herramientas necesarias para aplicar la evaluación formativa en un futuro docente.



## 4.- OBJETIVOS

---

El objetivo de la investigación es conocer, mostrar, analizar y valorar la utilización de sistemas de evaluación formativa de diferentes asignaturas del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas, especialidad de Educación Física en la Universidad de Zaragoza.

Este objetivo se puede desglosar en objetivos más inmediatos como son conocer, mostrar, analizar y valorar los siguientes aspectos:

- Medios utilizados para la evaluación de la asignatura.
- Finalidades del programa, contenidos, competencias docentes y metodologías de enseñanza.
- Desarrollo de competencias transversales genéricas y específicas.
- Información sobre el aprendizaje.
- El establecimiento de las calificaciones.

## 5.- MARCO TEÓRICO

---

Santamartí (2007, 28) define *evaluación* como “proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones. Esta definición refleja los diferentes procesos que engloba la evaluación: recogida de información, análisis de la misma y elaboración de un juicio de valor, en función de unos criterios establecidos y como toma de decisión a partir de todo lo anterior y en función de las finalidades que tengamos. El autor considera que existen dos tipos de finalidades que pueden guiar la toma de decisiones, las sociales, relacionadas con la calificación y certificación, y las pedagógicas o reguladoras, relacionadas con identificar los cambios que hay que introducir en el proceso para conseguir mejoras en el proceso de aprendizaje.”

Chivite (2000, 29) define *evaluación* como “una organización de elementos que, relacionados ordenadamente, constituyen una unidad funcional al servicio de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en definitiva un proceso (incluido dentro del sistema educativo) abierto, tanto por sus relaciones con el entorno, como por su propia naturaleza tendente al crecimiento y a la expansión.”

Martínez y Carrasco (2006) extraen una serie de principios esenciales a tener en cuenta en la conceptualización e implementación de la evaluación.

- La evaluación es un proceso sistemático, no improvisado.
- La evaluación implica un juicio de valor sobre la información recogida del objeto a evaluar y por consiguiente un criterio de comparación.
- El proceso evaluativo está al servicio de una toma de decisiones, ello implica un carácter instrumental: es en medio para un fin.
- Es necesario analizar cuidadosamente los propósitos de la evaluación antes de ponerse a evaluar.
- El propósito más importante de la evaluación (debería de ser) es, guiar y ayudar a aprender.
- Para ello es necesario una evaluación comprensiva de todos los aspectos significativos, no basta con asegurarse que hacen regularmente en el trabajo.
- Hay que ser cauteloso ante la preponderancia de un solo procedimiento de evaluación, por su posible incapacidad para abarcar todos los aspectos evaluables.
- La verdadera evaluación ha de ser idiosincrásica, adecuada a las peculiaridades de cada sujeto y centro.
- Los evaluadores pueden rendir cuentas de su acción educativa ante los miembros afectados, de ahí la necesidad de interactuar con ellos de forma frecuente e informal.

Estos postulados nos llevan hacia la adopción de un modelo de evaluación formativo centrado en el alumnado (Pérez, Julián y López, 2011). Todo esto nos conduce al concepto de *Evaluación Democrática*, que es el punto de partida de la fundamentación teórica que da sentido y que engloba el resto de términos que se van a explicar a continuación. Algunas de las características básicas que tendría que tener un proceso de evaluación democrática son las siguientes (López, 1994, 2004):

- Intercambio de información (evaluación como proceso de diálogo).
- Participación del alumnado en la evaluación y responsabilidad compartida en el proceso de aprendizaje
- Desarrollo de estrategias para la negociación y cogestión del curriculum.
- Relaciones de comunicación diálogo y respeto entre profesor y alumno.
- Avanzar hacia procesos de autocalificación.
- Finalmente, realizar una metaevaluación (valoración del proceso de evaluación seguido).

La participación del alumnado en el proceso de evaluación está relacionada con lo que en la literatura educativa se ha denominado *evaluación democrática* y *educación democrática*.

Los términos asociados al concepto de evaluación formativa son los siguientes:

*Evaluación alternativa (alternative assessment)*, hace referencia a todas las técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes con la única finalidad de calificar. La propuesta de evaluación formativa y compartida se ajusta a este tipo de planteamiento (Pérez, Julián y López, 2011). Boud & Falchikov (2007) defienden el desarrollo de una evaluación alternativa que prime la implicación del estudiante, a través de tareas auténticas que permitan una retroalimentación eficaz con posibilidad de cambio y mejora.

La misma idea de buscar alternativas a la evaluación tradicional también se denomina *evaluación innovadora*, aunque hace énfasis en la innovación (Pérez, Julián y López, 2011). Según Brown y Glasner (2007), la posibilidad de que la evaluación innovadora fuerce a los estudiantes a adoptar una aproximación profunda a su aprendizaje y un mayor intento en sus estudios es mayor, por lo que pienso, que el alumno, tendrá una mayor motivación por el aprendizaje y obtendrá conocimientos más significativos e integrales y “que no borrara de su mente tras un examen”.

*Evaluación auténtica (authentic assessment)*, en la que las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación estén aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales del aprendizaje, que se busca, como por ejemplo, competencias profesionales, oponiéndose a situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real o de la aplicación real de dichos conocimientos. Este concepto tiene un reflejo claro en varios principios de la evaluación formativa como son adecuación, relevancia e integración en las actividades del proceso de aprendizaje (Pérez, Julián y López, 2011). Cano (2005: 50-51) lo define como “aquella que propone evaluar desde el empeño en función de casos reales. Incluye múltiples elementos de medición del rendimiento, todos ellos entendidos como actividades reales vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje y no como actividades evaluativas artificiales.” La evaluación tradicional, propone generalmente lo que cano llama “actividades evaluativas artificiales”, que serían pruebas similares a un examen. Este tipo de pruebas hace que la evaluación no sea a veces real ya que influyen factores externos como “qué es lo que cae en el

examen” o “lo inspirado que el alumno este ese día”. En mi opinión, conseguir una evaluación cien por cien auténtica es muy complicado, pero la evaluación formativa puede acercarse mucho, algo que resulta difícil si se aplica un sistema de evaluación tradicional.

*Evaluación para el aprendizaje (assessment for learning)*, hace referencia a que la evaluación educativa esté claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de de estarlo al mero control de éste y su calificación. Se trata por lo tanto de una concreción muy específica y parcial del concepto *evaluación formativa*, dado que se centra exclusivamente en el aprendizaje del alumnado (Pérez, Julián y López, 2011, 33). Estoy de acuerdo con Hargreaves (2007) al considerar este concepto como sinónimo de evaluación formativa, ya que, analizando la definición que varios autores realizan de estos dos conceptos, creo que ambos comparten la parte esencial.

*Evaluación formadora (evaluation formatrice)*, es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje (Pérez, Julián y López, 2011). Para ello se pueden aplicar tres técnicas, autoevaluación, evaluación mutua y coevaluación (Moraza, 2007). Se busca que el estudiante tome el control sobre lo que aprende y como lo hace, de una forma práctica, es decir, se pretende desarrollar en los alumnos competencias y/o estrategias de autodirección en el aprendizaje y generar procesos metacognitivos. Estos autores, entienden este concepto como una “vuelta de tuerca” sobre el concepto de evaluación formativa, que pone énfasis en el valor educativo y formador que las situaciones de evaluación deben tener en si mismas (Pérez, Julián y López, 2011).. Nunziatti (1990) sitúa la evaluación formadora en el centro de la formación, como una forma de gestión didáctica, dentro de un perfil de evaluación que considera como útil y privilegiado.

*Evaluación orientada al aprendizaje*, hace referencia a los procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje a lo largo de la vida (Boud y Falchikov, 2006).

*Evaluación formativa (formative assessment)*, hace referencia a todo proceso de evaluación, cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más y corrija sus errores y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor y perfeccione su práctica docente. La finalidad principal no es calificar al alumnado sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más (López y otros, 2006, 2007, 35). En la Red de Evaluación Formativa y Compartida en docencia Universitaria definen evaluación formativa como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no con un mero fin calificador”. Dochy, Segers & Dierick (2002) consideran que el reto más importante de nuestras universidades, es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por esta última una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado y a favorecer su implicación en los procesos

evaluativos. Lo que piensan estos autores es extrapolable al aula en secundaria y en mi opinión, con más razón en una asignatura como es la Educación Física. El concepto evaluación formativa responde claramente a la reconocida expresión de “evaluar para enseñar, no enseñar para evaluar”.

Conceptos sobre la participación del alumnado en la evaluación:

*Autoevaluación (self-assessment)*, se refiere a la evaluación que una persona realiza sobre si misma o sobre un proceso y/o resultado personal (Pérez, Julián y López, 2011). Según Rodríguez, Ibarra y Gómez (2010), el estudiante necesita desarrollar su capacidad de evaluación, a fin de convertirse en un aprendiz que pueda orientar y gestionar sus propios procesos de aprendizaje. Una de las técnicas para implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación es la autoevaluación.

*Coevaluación (peer-assessment)*, este término se utiliza para referirse a la evaluación entre pares, entre iguales (Pérez, Julián y López, 2011). Estos autores realizan esta definición de coevaluación, pero no utilizan ningún término para referirse a la evaluación que realizan de manera compartida compañeros y profesor, por lo tanto, durante el trabajo, se utilizará el término coevaluación para referirse a una evaluaciones en la que participe tanto el profesor como los compañeros del alumno evaluado y el término *evaluación entre iguales*, para aquella evaluación en la que son los compañeros los que la llevan a cabo ya que es la terminología que se ha utilizado en clase.

*Evaluación compartida (co-assessment)*, se refiere a los procesos dialógicos que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Este tipo de “diálogos” pueden ser individuales o grupales. También pueden estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación, evaluación entre iguales y/o coevaluación así como con paralelos o complementarios de *autocalificación o calificación dialogada* (Pérez, Julián y López, 2011). En la Red de Evaluación Formativa y Compartida utilizan en concepto de evaluación compartida para hacer referencia a las dinámicas dialogadas y evaluativas que se establecen con el alumno sobre sus procesos de aprendizaje (López et al., 2006, 2007). Autores Como Hargreaves (2007) defienden la validez de este tipo de evaluación y reconocen la relación que tiene con el aprendizaje colaborativo.

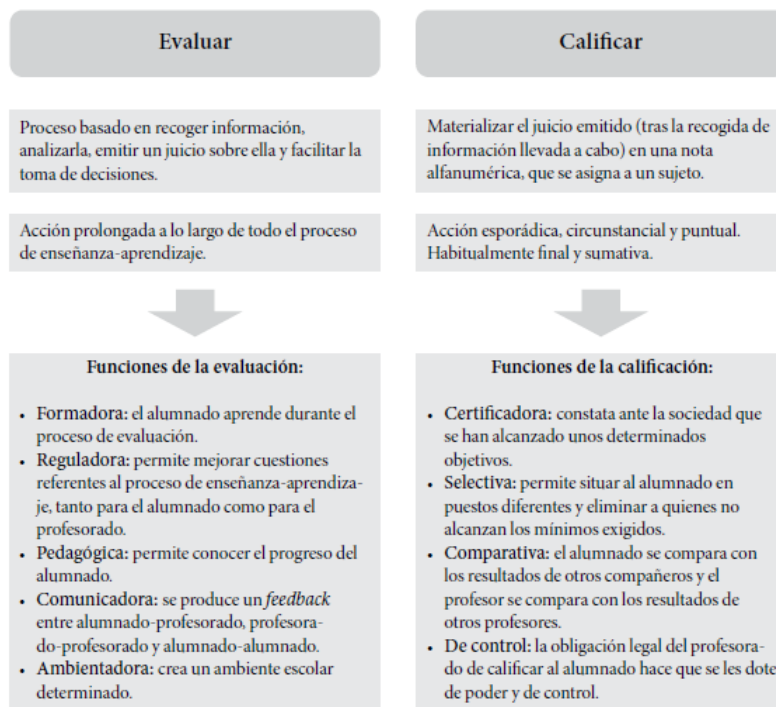
*Autocalificación*, es el proceso por el cual cada alumno fija la calificación que cree merecer (Pérez, Julián y López, 2011). En la *calificación dialogada*, alumno y profesor negocian la calificación.

*Negociación curricular*, es un proceso de enseñanza democrática en el cual intervienen las partes interesadas. La participación del alumno debe ser tomada en cuenta en cuestiones organizativas de la asignatura (Pérez, Julián y López, 2011).

Antes de llevar a cabo el estudio, creo que es interesante diferenciar entre *evaluación* y *calificación* ya que son dos conceptos que a menudo se confunden.

Tabla nº1

Diferencia entre evaluar y calificar



Hamodi, López y López (2014); a partir de los trabajos de Fernández, 2006; Gimeno y Pérez, 1998; Sanmartí, 2007; y Santos Guerra, 1993

## 6.- METODOLOGÍA

---

### 6.1.- INSTRUMENTO

El principal instrumento que se ha utilizado para llevar a cabo el estudio ha sido la encuesta que han completado todos los alumnos del máster donde daban su opinión acerca de seis de las asignaturas de éste. Este cuestionario se base en el utilizado por la Red de Evaluación Formativa y Compartida (<https://redevaluacionformativa.wordpress.com>) en su trabajo “Las competencias docentes en la formación del profesorado de educación física” (I+D+i. Plan estatal de investigación científica y técnica y de innovación 13-165 EDU 2013-42024-R) y particularmente en los materiales elaborados para el análisis de las guías docente, posteriormente revisado por diferentes expertos antes de ser enviado a los alumnos del máster para ser rellenado. El instrumento se organiza en seis apartados con diferentes preguntas componiendo un total de 49:

- 1.- Medios utilizados para la evaluación de la asignatura (27 preguntas).
- 2.- Grado de coincidencia entre elementos de las asignaturas consultadas (4 preguntas).
- 3.- En qué medida las asignaturas consultadas han desarrollado competencias (11 preguntas).
- 4.- Información sobre el aprendizaje (2 preguntas).
- 5.- Establecimiento de las calificaciones de las asignaturas consultadas (5 preguntas).
- 6.- Grado de acuerdo con los siguientes enunciados (11 preguntas). Estas no estaban dirigidas por asignaturas, si no para el master en general.

Cada pregunta se plantea según una escala Likert con seis grados que van del 0 al 5 según la siguiente orientación:

- 0 significa nada, ningún/a, nunca...
- 1 significa casi nada, poco, casi nunca...
- 2 significa, algo, algunas veces...
- 3 significa regular, bastantes veces...
- 4 significa considerable, casi siempre...
- 5 significa mucho/a, todo/a, siempre...

Se ha determinado un rango de números par para los sujetos encuestados no se “acomoden” al número central a la hora de completar la encuesta.

## **6.2.- MUESTRA**

El número total de encuestados ha sido de 12, todos los alumnos que han realizado evaluación continua y que ha asistido regularmente a las clases magistrales del máster. Los encuestados han sido 3 mujeres y 9 hombres de entre 22 y 26 años. La principal característica de esta población en relación con los resultados esperados en la encuesta, es que a priori es muy homogénea, ya que todos los encuestados cuentan con una formación similar ya que son graduados en Ciencias de la actividad física y del deporte y están cursando el presente máster, por lo tanto, en una encuesta de estas características se prevén resultados más o menos similares. No obstante, en algunas preguntas puede haber discrepancias entre los encuestados ya que dependen de la opinión/percepción de cada encuestado. Las encuestas fueron realizadas tres semanas tras finalizar el curso, en el mes de julio.

## **6.3.- ANÁLISIS DE DATOS**

Para la expresión e interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo, mantendré la estructura del propio cuestionario utilizado para la recogida de información, al que respondió el 100% de los implicados, es decir todos aquellos estudiantes del Máster que cursaron las seis asignaturas tenidas en cuenta para la realización de este trabajo.

Formalmente iré pasando por las preguntas que componen el cuestionario y dentro de cada una de ellas, revisaré los diferentes ítems que las componen de modo que pueda presentar una versión directa y ordenada de la información. Dado el volumen de datos que se desprenden he preferido reducirlos, en la mayor parte de los casos, a la expresión de la media aritmética como valor de referencia, dado que se trata en esencia de un sencillo análisis descriptivo, cuyo núcleo principal se sitúa en la comparación entre las asignaturas genéricas y las específicas, según la estructura determinada por el plan de estudios del Máster. Téngase en cuenta que, aunque el cuestionario plantea variables ordinales, los datos han sido tratados como derivados de variables de tipo interválico, al incorporar hasta seis valores sucesivos y tal y como se admite en innumerables trabajos semejantes al que ahora presento. Gutiérrez, Pérez, Pérez y Palacios (2011), indican que una variable ordinal puede tratarse como métrica cuando tenga cinco o más categorías; Romero, Chivite y Asún (2014), aluden a De Landsheere quien en su Diccionario de la evaluación y la investigación educativas (1985, p. 135) reconoce: “No es sin embargo extraño que el análisis de los datos obtenidos con unas escalas ordinales sea conducido como si se tratara de escalas de



intervalo y la experiencia práctica muestra que los resultados así obtenidos a menudo están lejos de estar desprovistos de interés". Otros estudios con variables similares y que también utilizan la media como instrumento estadístico son Gutiérrez-García, C., Pérez, Pérez, y Palacios (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23, 499-514 y Romero, Chivite, Asún (2014). Evaluación diagnóstica en una asignatura universitaria de Didáctica de la Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 3.

Por otra parte, y aunque como se ha dicho el interés principal es comparar lo que estudiantes expresan en relación con las asignaturas genéricas y lo que dicen respecto de las específicas, me ha parecido interesante plantear, para cada caso, un breve análisis del conjunto de los datos, mostrando así la opinión de los encuestados en términos globales, lo que ofrece cierta idea de cómo se comporta el máster en relación al ítem analizado; no obstante, debo advertir que del conjunto de las 10 asignaturas a cursar en el máster (sin tener en cuenta las prácticas ni el TFM) en este trabajo se tratan un total de 6 asignaturas. En ocasiones me ha parecido interesante, además, presentar los resultados de cada una de las seis asignaturas por separado, principalmente para destacar algunas diferencias que pudieran resultar de interés.

## 7.- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### 7.1.- MEDIOS UTILIZADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA ASIGNATURA

#### 7.1.1.- EXAMEN

##### 7.1.1.1.- RESULTADO GLOBAL

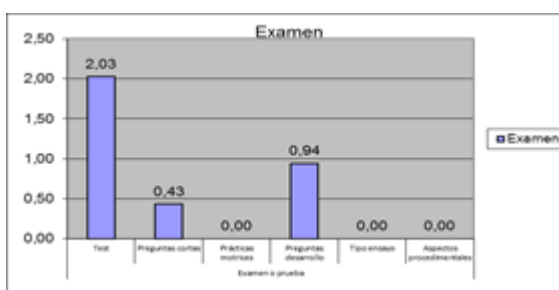
Tabla nº2 Examen, resultado global

Figura nº1

Examen, resultado global

Examen, resultado global

Examen o prueba	Test	2,03
	Preguntas cortas	0,43
	Prácticas motrices	0,00
	Preguntas desarrollo	0,94
	Tipo ensayo	0,00
	Aspectos procedimentales	0,00



Como se puede observar en los resultados, el examen no es un recurso que se utilice demasiado para evaluar, debido a las características del master. No obstante, en algunas de las asignaturas, sí que se ha utilizado, principalmente el tipo test (2.03). También es utilizado el examen de tipo desarrollo pero con una relevancia algo menor (0.94) y apenas es utilizado el examen preguntas cortas (0,43).

##### 7.1.1.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

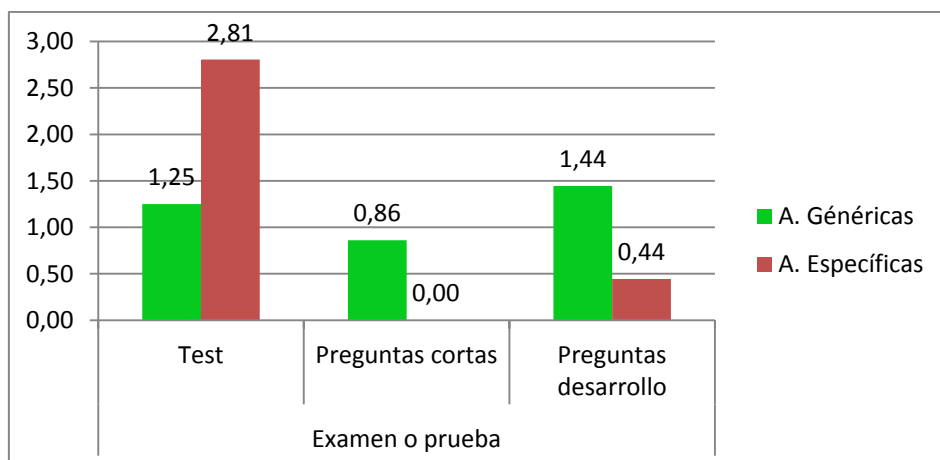
Tabla nº3

Examen, por grupos de asignaturas

Examen o prueba	A. Genéricas		A. Específicas	
	Test	1,25	2,81	
	Preguntas cortas	0,86	0,00	
Preguntas desarrollo	1,44	0,44		

Figura nº2

Examen, por grupos de asignaturas



Analizando los resultados por grupos de asignaturas, existen diferencias entre el tipo de examen utilizado para cada grupo de asignaturas. Para las asignaturas específicas, existe un claro dominio de la utilización de la prueba de tipo test, con un valor de 2.81, mientras que por las asignaturas genéricas, pese a que también es utilizada este tipo de prueba, ha obtenido un valor mucho menor, 1.25. En las asignaturas genéricas, se utiliza algo más el examen compuesto por preguntas de desarrollo (1.44), mientras que en las asignaturas específicas, apenas se utiliza (0.44). Por último, el examen de preguntas cortas, solo se ha utilizado en las asignaturas genéricas, obteniendo un valor muy reducido (0.86). En conclusión, las asignaturas genéricas utilizan de una manera más homogénea los diferentes tipos de examen, mientras que las asignaturas específicas utilizan principalmente el examen tipo test.

### 7.1.1.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

Tabla nº4

Examen, por asignaturas

		A. Généricas			A. Específicas		
		G1	G2	G3	E1	E2	E3
Examen o prueba	Test	0	0	3,75	5	0	3,42
	Preguntas cortas	2,58	0	0	0	0	0
	Preguntas desarrollo	2,8	0	1,52	0	0	1,32

En cada grupo de asignaturas, se ha realizado examen en dos de las tres asignaturas analizadas. En el grupo de las asignaturas genéricas, se han utilizado utilizando las preguntas de desarrollo, pero combinado con otro método, en el caso de G3 un tipo test y en el caso de G1 con preguntas cortas. En el grupo de asignaturas específicas, en E1, únicamente se ha utilizado un examen tipo test, mientras que en E3, pese a ser el método dominante, parte de la prueba constaba de preguntas de desarrollo.

## 7.1.2.- SESIONES

### 7.1.2.1.- RESULTADO GLOBAL

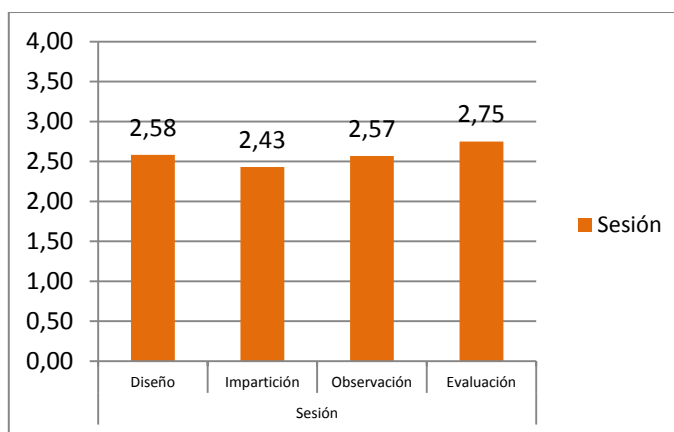
Tabla nº5

Sesión, resultado global

Sesión	Diseño	2,58
	Impartición	2,43
	Observación	2,57
	Evaluación	2,75

Figura nº3

Sesión, resultado global



Refiriéndonos a la sesión como medio utilizado para la evaluación del conjunto de asignaturas, encontramos valores entorno a la media (2.5) de la puntuación máxima de la encuesta (5). Destacar que en todas las asignaturas del master, se han realizado actividades de evaluación en las sesiones aunque no todas han sido calificadas.

### 7.1.2.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

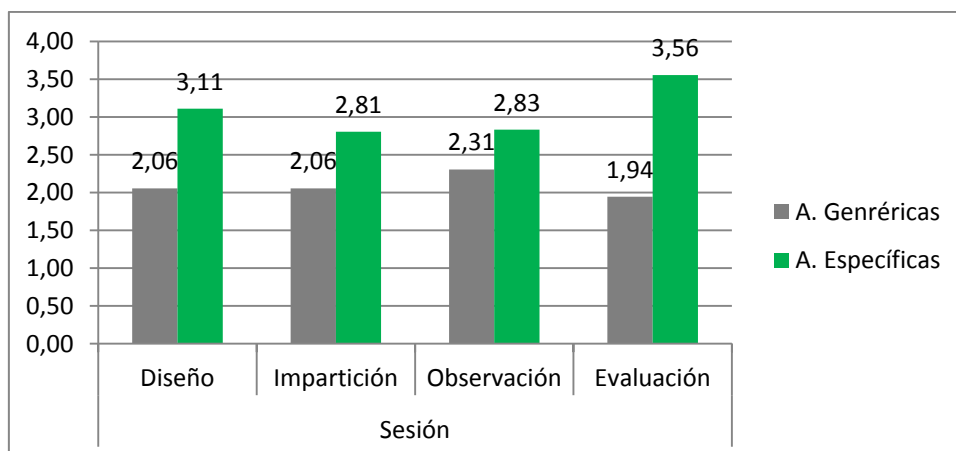
Tabla nº6

Sesión, por grupos de asignaturas

		A. Genéricas	A. Específicas
Sesión	Diseño	2,06	3,11
	Impartición	2,06	2,81
	Observación	2,31	2,83
	Evaluación	1,94	3,56

Figura nº4

Sesión, por grupos de asignaturas



En los resultados obtenidos por grupos de asignaturas, se observan valores bastante homogéneos para ambas en los cuatro factores analizados. En las asignaturas genéricas, se dan resultados en torno al 2 para diseño, impartición, observación y evaluación, mientras que para las asignaturas específicas se dan valores algo mayores, en torno al 3.

### 7.1.2.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

Tabla nº7

Sesión, por asignaturas

		A. Genéricas			A. Específicas		
		G1	G2	G3	E1	E2	E3
Sesión	Diseño	2,42	1,17	2,58	3,25	3,33	2,75
	Impartición	2,25	1,17	2,75	2,67	2,75	3,00
	Observación	2,67	1,75	2,50	2,83	2,67	3,00
	Evaluación	2,33	0,92	2,58	3,42	3,67	3,58

En el grupo de asignaturas específicas, se observan dos, G1 y G3 con resultados muy similares en los cuatro ítems relacionados con la sesión y que son algo más altos que la media de este grupo de asignatura (valores en torno al 2.5), pero es la asignatura G2, ha obtenido valores cercanos a 1 (excepto en observación, 1.75), por lo tanto ha provocado que la media de este grupo de asignaturas baje al 2 aproximadamente, como hemos observado en el apartado anterior. En el grupo de asignaturas específicas, se encuentran resultados algo más elevados y en torno al 3, con oscilaciones entre 2.67 y 3.67. No obstante, si tenemos en cuenta los resultados obtenidos en cada ítem, se encuentran resultados muy similares (diseño: +0.5; impartición: +0.33; observación: +0.33; evaluación: +0.25).

### 7.1.3.- TRABAJOS

#### 7.1.3.1.- RESULTADO GLOBAL

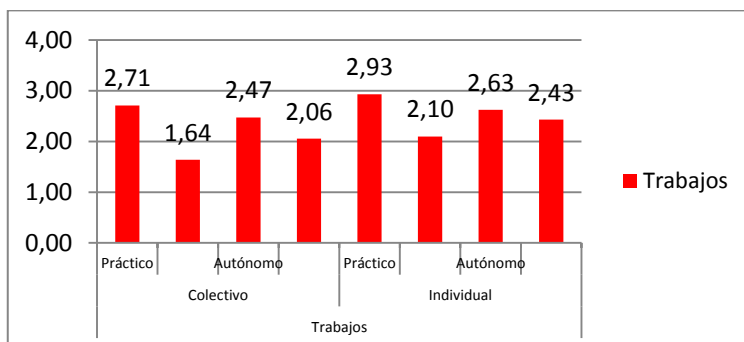
Tabla nº8

Figura nº5

Trabajos, resultado global

Trabajo, resultado global

Trabajos	Colectivo	Práctico	2,71
		Teórico	1,64
		Autónomo	2,47
		Dirigido	2,06
	Individual	Práctico	2,93
		Teórico	2,10
		Autónomo	2,63
		Dirigido	2,43



El trabajo ha sido un medio muy utilizado para llevar a cabo la evaluación a lo largo del máster. Observando los resultados globales, observamos resultados algo mayores en cuanto a los trabajos individuales que colectivos, pero lo que es más relevante, en ambos casos los trabajos prácticos han dominado frente a los teóricos, principalmente en los trabajos colectivos (colectivos: +1.07; individuales: +0.83). En ambos casos también han tenido mayor relevancia los trabajos autónomos frente a los dirigidos, pero con diferencias mucho menos significativas (colectivos: +0.41; individuales: +0.2).

#### 7.1.3.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

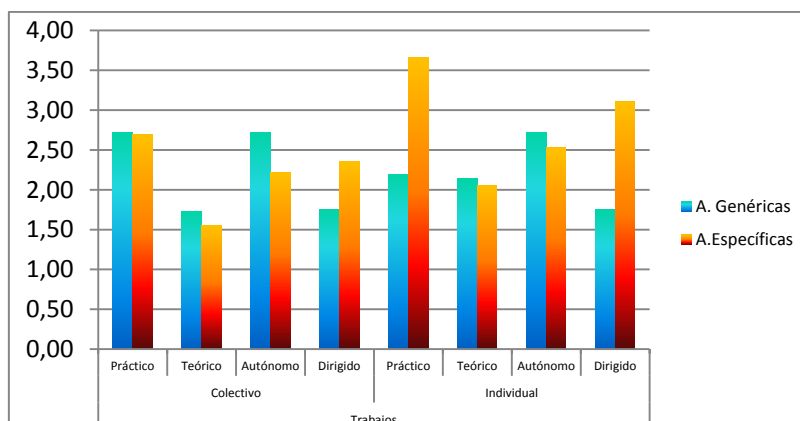
Tabla nº9

Trabajo, por grupos de asignaturas

		A. Genéricas	A. Específicas	
Trabajos	Colectivo	Práctico	2,72	2,69
		Teórico	1,72	1,56
		Autónomo	2,72	2,22
		Dirigido	1,75	2,36
	Individual	Práctico	2,19	3,67
		Teórico	2,14	2,06
		Autónomo	2,72	2,53
		Dirigido	1,75	3,11

Figura nº6

Trabajos, por grupos de asignaturas



En cuanto a la carga de trabajos colectivos, apenas se observa diferencia en ambos grupos de asignaturas en los trabajos prácticos (0.03) y teóricos (0.16), pero estas diferencias son algo más notables en la diferenciación de los trabajos autónomos (+0.5 A. genéricas) o dirigidos (+0.61 A. específicas), aunque estas diferencias son menores que en resultados analizados anteriormente. En los trabajos individuales, se encuentran diferencias mucho mayores que en los colectivos. Llama la atención, el resultado obtenido en los trabajos prácticos individuales en las asignaturas específicas (3.67, casi 1.5 puntos más que en el otro grupo de asignaturas), mientras que en los trabajos individuales teóricos, se han obtenido resultados similares para ambos grupos de asignaturas (+-0.8). Igual que en los trabajos colectivos, han obtenido una mayor puntuación el grupo de asignaturas específicas en los trabajos autónomos y viceversa para los trabajos dirigidos, llamando también la atención el alto valor para las asignaturas específicas (3.11) y la diferencia con el otro grupo de asignaturas (1.36).

### 7.1.3.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

Tabla nº10

Trabajos, por asignaturas

Trabajos	Asignatura	A. Genéricas			A. Específicas			
		G1	G2	G3	E1	E2	E3	
Trabajos	Colectivo	Práctico	2,50	2,50	3,17	2,50	3,42	2,17
		Teórico	2,75	1,50	0,92	2,00	1,42	1,25
		Autónomo	2,67	3,25	2,25	2,08	2,33	2,25
		Dirigido	2,42	1,08	1,75	2,42	3,08	1,58
	Individual	Práctico	2,17	1,33	3,08	3,83	3,58	3,58
		Teórico	2,67	1,67	2,08	2,58	1,50	2,08
		Autónomo	2,42	2,83	2,92	2,42	2,42	2,75
		Dirigido	2,25	1,17	1,83	3,00	3,25	3,08

De esta tabla podemos destacar los altos resultados obtenidos en algunos casos, como por ejemplo en el caso de las tres asignaturas específicas en trabajos individuales dirigidos (>3) o prácticos (>3.5). En las asignatura E2 se han obtenido otros dos resultados mayores a 3 (colectivo práctico y colectivo dirigido), mientras que en el otro grupo de asignaturas solo se han obtenidos tres valores mayores a 3 (colectivo práctico G3: 3.17; colectivo autónomo G2: 3.25 e individual práctico G3: 3.08).

## 7.1.4.- OTROS

### 7.1.4.1.- RESULTADO GLOBAL

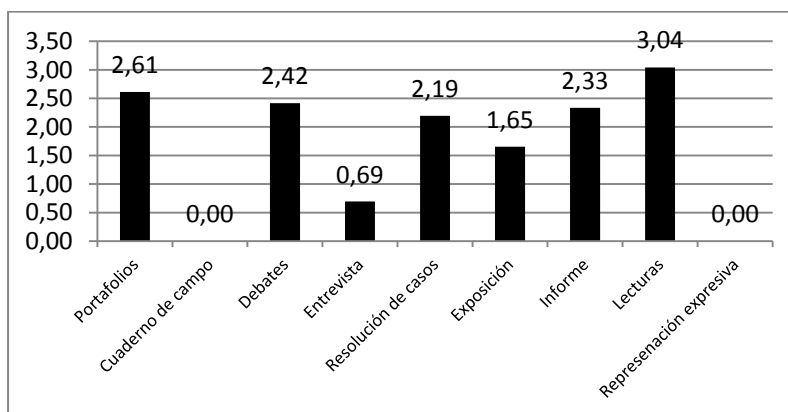
Tabla nº11

Figura nº7

Otros, resultado global

Otros, resultado global

Portafolios	2,61
Cuaderno de campo	0,00
Debates	2,42
Entrevista	0,69
Resolución de casos	2,19
Exposición	1,65
Informe	2,33
Lecturas	3,04
Representación expresiva	0,00



En la tabla y en el gráfico, podemos observar otros medios utilizados para llevar a cabo la evaluación en el conjunto de las asignaturas del master. Lo primero destacar, que este apartado está muy relacionado en el anterior (trabajos) ya que en la mayoría de los casos muestra el tipo de trabajos que se ha realizado. Se observa que se ha utilizado una gran variedad de métodos. Con una relevancia importante, por encima del valor 2.5 aparece el portafolios y las lecturas, con un valor menor a 2.5 pero también con relativa importancia los debates, la resolución de casos y los informes y por último con menor frecuencia de aparición la entrevista y la exposición.



### 7.1.4.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

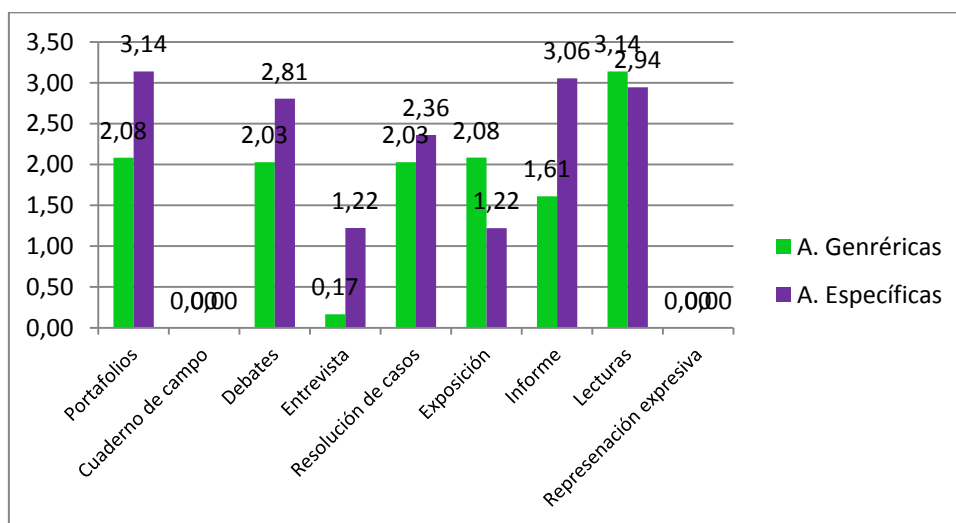
Tabla nº12

Otros, por grupos de asignaturas

	A. Genéricas	A. Específicas
Portafolios	2,08	3,14
Cuaderno de campo	0,00	0,00
Debates	2,03	2,81
Entrevista	0,17	1,22
Resolución de casos	2,03	2,36
Exposición	2,08	1,22
Informe	1,61	3,06
Lecturas	3,14	2,94
Representación expresiva	0,00	0,00

Figura nº8

Otros, por grupos de asignaturas



En cinco de los siete casos donde el resultado es distinto a 0, han obtenido mayores resultados el grupo de asignaturas específicas. En el caso de portafolios y debates, pese a que las asignaturas genéricas han obtenido un resultado por encima del 2, el grupo de asignaturas específicas han obtenido relevantes mejores resultados (+1.06 portafolios; +0.78 debates). La mayor diferencia se encuentra en informe, donde el grupo de asignaturas específicas ha obtenido un resultado por encima del 3, 1.45 más que el otro grupo de asignaturas. En resolución de casos y entrevista, pese a que los resultados para las asignaturas específicas han sido menores, aun así son también mayores que en el otro grupo. Los únicos resultados en los que el grupo de asignaturas genéricas ha obtenido valores mayores ha sido en lecturas (+.018), donde llama la atención los resultados obtenidos en ambas asignaturas, ambos cercanos al 3. Por último, en el único caso donde los resultados para el grupo de asignaturas genéricas es

relevantemente mayor es en las exposiciones (+0.86). En mi opinión, creo que el resultado en este apartado ha sido, por lo general mayor en el grupo de asignaturas específicas porque “ha quedado más claro” el tipo de trabajo que se estaba realizando.

#### 7.1.4.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

Tabla nº13

Otros, por asignaturas

	A. Genéricas			A. Específicas		
	G1	G2	G3	E1	E2	E3
Portafolios	2,42	2,42	1,42	2,50	3,33	3,58
Debates	2,08	0,92	3,08	2,67	3,08	2,67
Entrevista	0,00	0,50	0,00	0,75	2,33	0,58
Resolución de casos	2,25	1,67	2,17	2,67	2,42	2,00
Exposición	1,67	3,17	1,42	1,08	1,83	0,75
Informe	1,83	1,00	2,00	3,08	3,33	2,75
Lecturas	3,58	2,00	3,83	2,92	2,50	3,42

Analizando los resultados obtenidos en cada una de las asignaturas, llama la atención los altos resultados obtenidos en algunos casos. Se han obtenido valores que se pueden considerar muy altos, con una valoración por encima del 3.5, en los casos de lecturas en la asignatura G1, portafolios en la asignatura E3 y lecturas en la asignatura G3, siendo este el último valor el mayor (3.83), debido al trabajo regular durante el curso por capítulos de un libro. Otros resultados han obtenido también una valoración alta, por encima de 3, aunque llama la atención el 2.33 obtenido en la asignatura E2 en entrevistas, ya que ninguna asignatura llega al 1 en esa pregunta. Probablemente, este resultado se ha obtenido por la disponibilidad del profesor y las facilidades impuestas para realizar seguimientos individuales (o por grupo, en el caso de los trabajos colectivos) en los distintos trabajos realizados en la asignatura.

## 7.2.- GRADO DE COINCIDENCIA ENTRE LOS SIGUIENTES ELEMENTOS DE LAS ASIGNATURAS CONSULTADAS

- Finalidades del programa y sistema de evaluación.
- Contenidos y sistema de evaluación.
- Competencias docentes y sistema de evaluación.
- Metodología de enseñanza y sistema de evaluación.

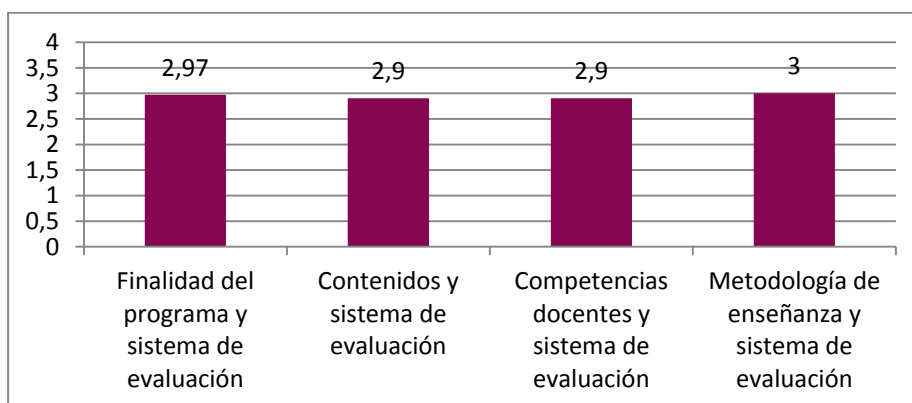
### 7.2.1.-RESULTADO GLOBAL

Tabla nº14

Figura nº9

Sistema de evaluación, Sistema de evaluación, resultado global  
resultado global

Finalidad del programa y sistema de evaluación	2,97
Contenidos y sistema de evaluación	2,9
Competencias docentes y sistema de evaluación	2,9
Metodología de enseñanza y sistema de evaluación	3



En los cuatro casos analizados, se observan resultados con una valoración relativamente alta, alrededor de 3, pero vamos a observar la heterogeneidad de los resultados dados en los dos grupos de asignaturas y en cada asignatura de manera individual.

### 7.2.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

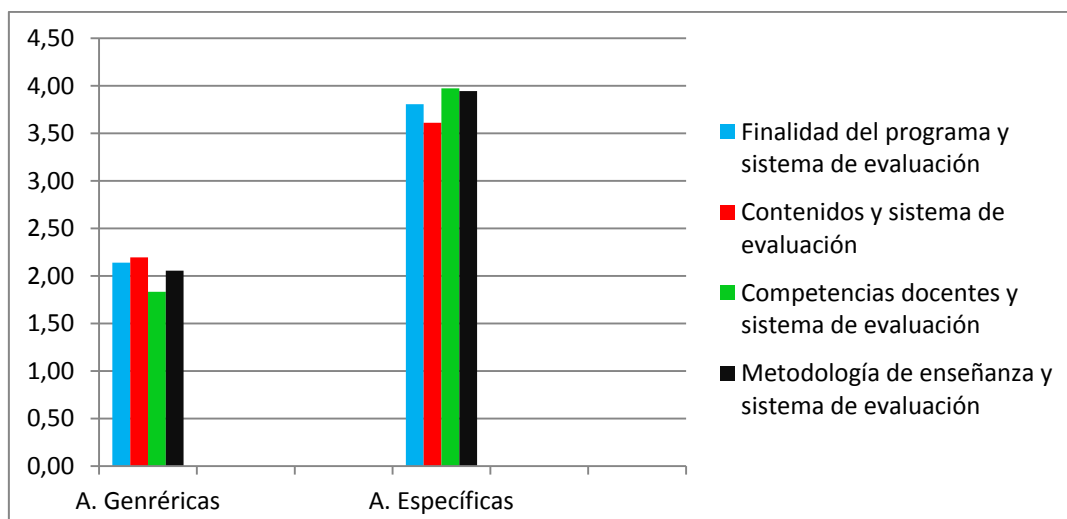
Tabla nº15

Sistema de evaluación, por grupos de asignaturas

	A. Genéricas	A. Específicas
Finalidad del programa y sistema de evaluación	2,14	3,81
Contenidos y sistema de evaluación	2,19	3,61
Competencias docentes y sistema de evaluación	1,83	3,97
Metodología de enseñanza y sistema de evaluación	2,06	3,94

Figura nº10

Sistema de evaluación, por grupos de asignaturas



A simple vista, en el gráfico, ya se observan las diferencias dadas en los dos grupos de asignaturas. En el grupo de asignaturas específicas, se observan resultados sorprendentemente altos. En el caso metodología de enseñanza y el de competencias docentes, resultados muy cercanos al 4 y el segundo es donde aparecen mayores diferencias con respecto al otro grupo de asignaturas (+2.14). En el caso de las asignaturas genéricas, los resultados no son del todo bajos, ya que superan todas el 2, exceptuando el caso de las competencias docentes (1.86). La menor diferencia entre los dos grupos de asignaturas, contenido y sistema de evaluación, ya que se da el resultado más alto para las genéricas (2.19) y el más bajo para las específicas (3.61), pero aun así la diferencia es notable (+-1.42).

### 7.2.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

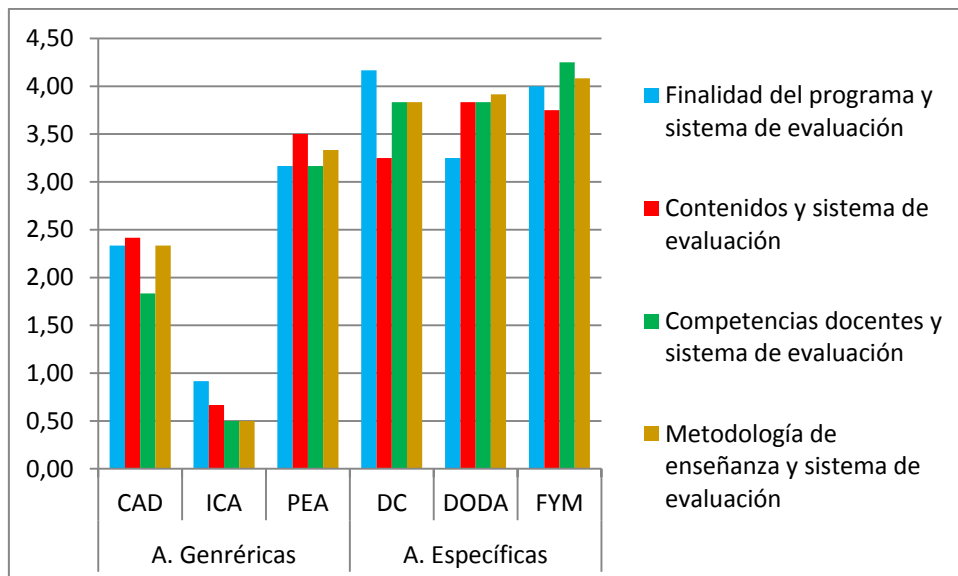
Tabla nº16

Sistema de evaluación, por asignaturas

	A. Genéricas			A. Específicas		
	G1	G2	G3	E1	E2	E3
Finalidad del programa y sistema de evaluación	2,33	0,92	3,17	4,17	3,25	4,00
Contenidos y sistema de evaluación	2,42	0,67	3,50	3,25	3,83	3,75
Competencias docentes y sistema de evaluación	1,83	0,50	3,17	3,83	3,83	4,25
Metodología de enseñanza y sistema de evaluación	2,33	0,50	3,33	3,83	3,92	4,08

Figura nº11

sistema de evaluación, por asignaturas



Se observa que los resultados obtenidos en todas las asignaturas específicas, además de altos, siempre más de 3.5 exceptuando dos casos que han sido de 3.25, por lo tanto han sido bastante homogéneos. En todos los casos, la diferencia ha sido de medio punto o menos, exceptuando el caso de finalidad del programa entre las asignaturas E1 y E2, ya que su diferencia ha sido de  $\pm 0.92$ . En las asignaturas genéricas, ha sucedido todo lo contrario, se encuentra mucha heterogeneidad en los resultados. En la asignatura G3, se dan resultados casi tan altos como en las asignaturas específicas (entre 3 y 3.5). En la asignatura G1, se dan resultados "medios" siendo algo menores a 2.5, exceptuando en competencias docentes, que ha sido algo menor (1.83). Por último, en la asignatura G2, los resultados han sido sorprendentemente bajos, en ningún caso se alcanza el 1, teniendo una gran influencia en los resultados del apartado anterior bajando la media del grupo de asignaturas genéricas. Como curiosidad, solo ha habido un caso en que una asignatura genérica ha superado a una específica, en contenido y sistemas de evaluación, donde la G3 con un resultado de 3.5 ha superado a E1 que ha obtenido un 3.25.

### 7.3.- DESARROLLO DE COMPETENCIAS

- Transversales.
- Genéricas.
- Específicas.

### 7.3.1.-RESULTADO GLOBAL

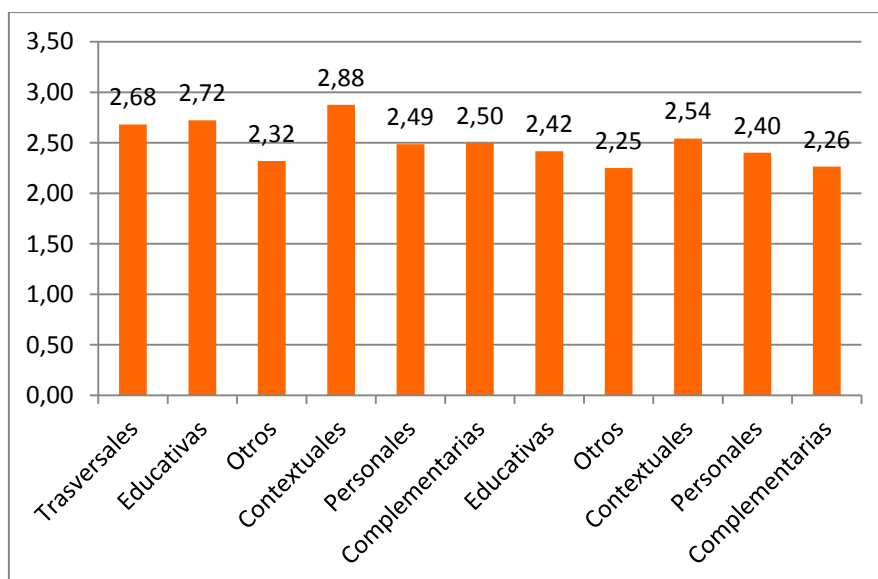
Tabla nº17

Competencias, resultado global

COMPETENCIAS				
Trasversales			2,68	2,68
Genéricas	Instrumentales	Educativas	2,72	2,58
		Otros	2,32	
	Contextuales		2,88	
	Personales		2,49	
	Complementarias		2,50	
Específicas	Instrumentales	Educativas	2,42	2,37
		Otros	2,25	
	Contextuales		2,54	
	Personales		2,40	
	Complementarias		2,26	

Figura nº12

Competencias, resultado global



En el desarrollo de competencias, se observan unos resultados muy homogéneos para los distintos tipos de competencias, aunque comparando los dos grandes grupos, las competencias genéricas han obtenido resultados algo mayores, aunque las diferencias son poco relevantes (+0.21). No obstante, los resultados obtenidos por grupos de asignaturas y de manera individual, han sido muy distintos y se van a analizar a continuación.

### 7.3.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

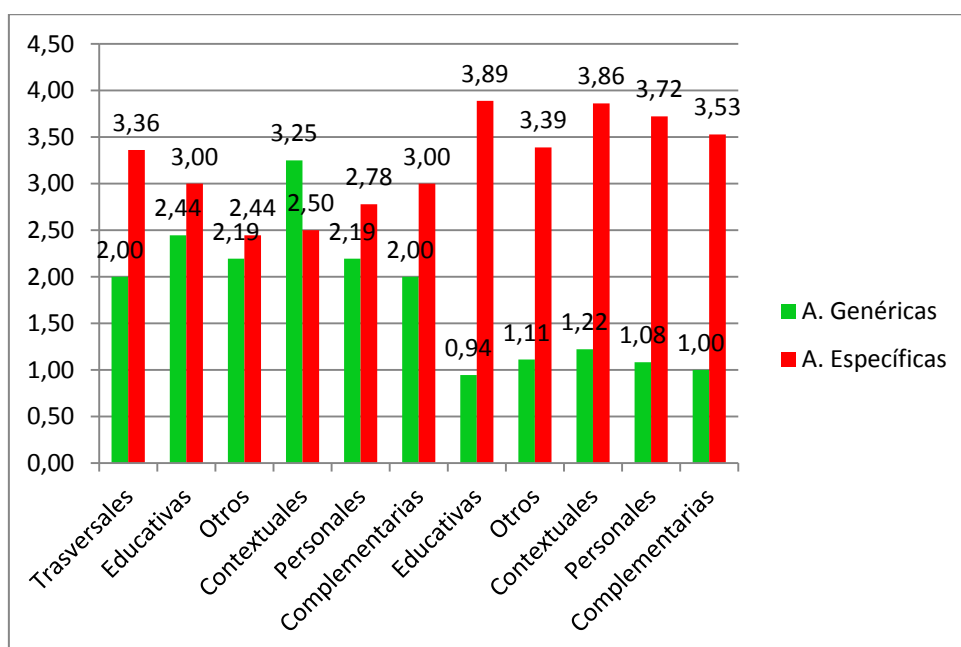
Tabla nº18

Competencias, por grupos de asignaturas

COMPETENCIAS			A. Genéricas	A. Específicas
Trasversales			2,00	3,36
Genéricas	Instrumentales	Educativas	2,44	3,00
		Otros	2,19	2,44
	Contextuales		3,25	2,50
	Personales		2,19	2,78
	Complementarias		2,00	3,00
Específicas	Instrumentales	Educativas	0,94	3,89
		Otros	1,11	3,39
	Contextuales		1,22	3,86
	Personales		1,08	3,72
	Complementarias		1,00	3,53

Figura nº13

Competencias, por grupos de asignaturas



Se observan relevantes diferencias entre los dos grupos de asignaturas y prácticamente, en todos los casos, el valor de las asignaturas específicas es más alto. En las competencias transversales, el grupo de asignaturas específicas ha obtenido un resultado alto (3.36), +1.36 puntos superior respecto al grupo de asignaturas genéricas. En las competencias genéricas, se observan resultados algo superiores en

las asignaturas específicas, donde los resultados han oscilado entre el 2.44 y el 3, que en las asignaturas genéricas, donde los resultados oscilan entre el 2 y el 3.25. En la única competencia donde las asignaturas genéricas han obtenido mayor resultado ha sido el las competencias genéricas contextuales (+0.75). Las mayores diferencias de toda la encuesta, se observan en las competencias específicas, donde las asignaturas específicas superan siempre el 3.5, considerándose valores altos, mientras que el grupo de asignaturas genéricas, apenas superan el 1. Estos resultados son los previstos, ya que las asignaturas específicas, pueden proporcionar competencias tanto genéricas y principalmente específicas, mientras que las asignaturas genéricas, pueden proporcionar competencias genéricas, pero es más difícil que generen competencias específicas. Lo que más llama la atención en este análisis, es que las competencias genéricas solo superan en una ocasión a las específicas en las competencias genéricas.

### **7.3.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL**

Tabla nº19

*Competencias, por asignaturas*

COMPETENCIAS			A. Genéricas			A. Específicas		
			G1	G2	G3	E1	E2	E3
Trasversales			2,17	0,58	3,25	3,08	3,33	3,67
Genéricas	Instrumentales	Educativas	2,17	0,92	4,25	2,17	3,17	3,67
		Otros	2,50	1,25	2,83	2,50	2,42	2,42
	Contextuales		4,50	2,00	3,25	2,42	2,50	2,58
	Personales		2,08	0,83	3,67	2,42	3,17	2,75
	Complementarias		2,42	0,67	2,92	3,00	2,92	3,08
Específicas	Instrumentales	Educativas	0,67	0,08	2,08	3,17	4,17	4,33
		Otros	1,08	0,50	1,75	3,58	3,33	3,25
	Contextuales		2,00	0,25	1,42	3,58	4,25	3,75
	Personales		0,92	0,25	2,08	3,33	3,83	4,00
	Complementarias		1,00	0,42	1,58	3,42	3,67	3,50

Lo primero que llama la atención en el análisis de los resultados por asignatura, son los bajos resultados obtenidos en la asignatura G2, ya que solo superan el 1 en dos ocasiones. Otro dato de interés, es que en ningún caso el resultado de una asignatura específica ha sido menor que dos, siendo casi siempre mayor a 2.5, en muchas ocasiones mayor que 3 y llegando hasta 4 en algunas ocasiones, por lo que se pueden considerar resultados altos y muy altos. La asignatura G3, que ha sido la asignatura que mejores resultados ha obtenido dentro de las genéricas, en las competencias genéricas ha sido la que mejores resultados ha obtenido, superando incluso a las tres asignaturas específicas. Además, también ha obtenido resultados notablemente superiores que las otras dos asignaturas de su grupo para las competencias específicas. Tras el análisis realizado, es sorprendente que dos de los tres resultados más altos, sean de asignaturas genéricas (4.25 en competencias genéricas instrumentales educativas en



G3 y 4.5 en competencias genéricas contextuales, siendo el valor más alto de este apartado). Es probable, que estos altos valores en una competencia aislada, se hayan dado debido a que esa asignatura se centra principalmente en el desarrollo de esa competencia.

## 7.4.- INFORMACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE

- Frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje.
- Frecuencia con la que los sistemas de evaluación empleados han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje.

### 7.3.1.-RESULTADO GLOBAL

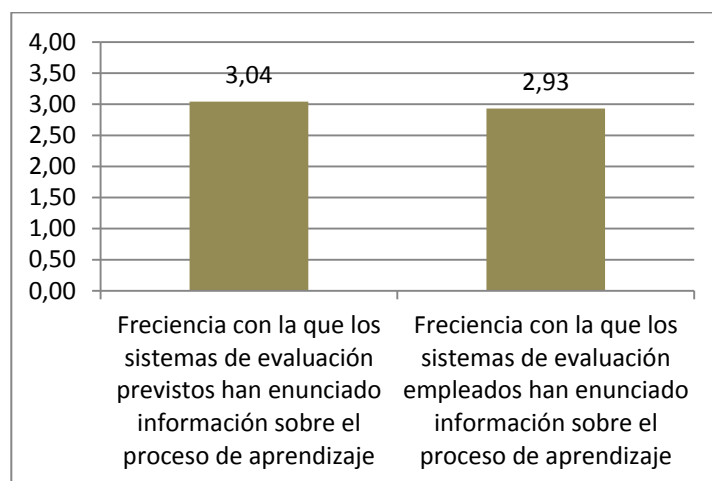
Tabla nº20

Información sobre el aprendizaje, global

Frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	3,04
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación empleados han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	2,93

Figura nº14

Información sobre el aprendizaje, resultado global



Los resultados entre la frecuencia entre los medios de evaluación previstos y empleados han enunciado información sobre el aprendizaje han sido muy similares pero algo mayor en los previstos (3.04 y 2.93).

### 7.4.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

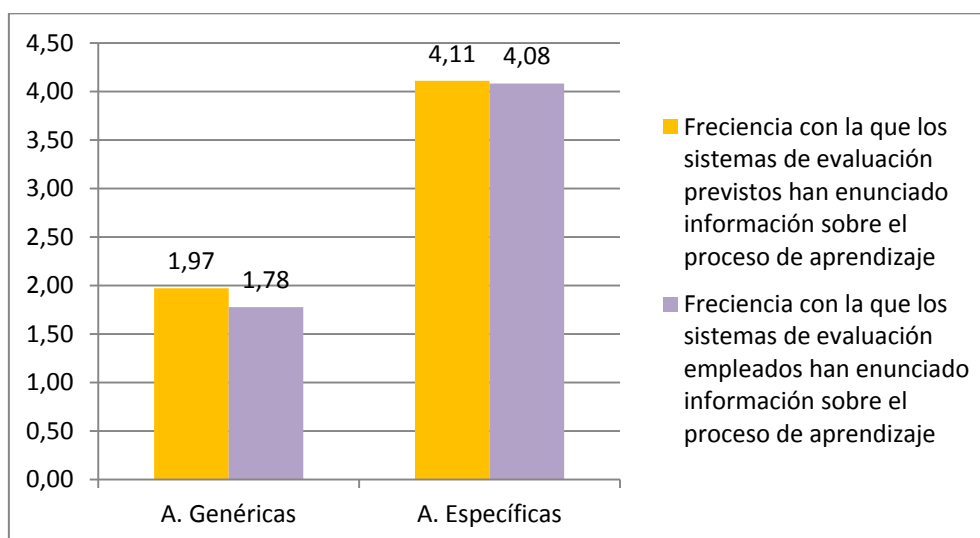
Tabla nº21

Información sobre el aprendizaje, por grupos de asignaturas

	A. Genéricas	A. Específicas
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	1,97	4,11
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación empleados han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	1,78	4,08

Figura nº15

Información sobre el aprendizaje, por grupos de asignaturas



Una vez más, encontramos diferencias significativas entre los dos grupos de asignaturas. Lo que más llama la atención son los altísimos resultados obtenidos en el grupo de asignaturas específicas (4.11 y 4.08). Los resultados en el grupo de asignaturas genéricas han sido de menos de la mitad, no superando el 2 en ningún caso. Como curiosidad decir, que la diferencia entre el valor los sistemas previstos y empleados ha sido mayor en las asignaturas genéricas, lo que podría significar que la diferencia entre los sistemas previstos y empleados probablemente habrá sido mayor.

### 7.4.3.- ANÁLISIS INDIVIDUAL

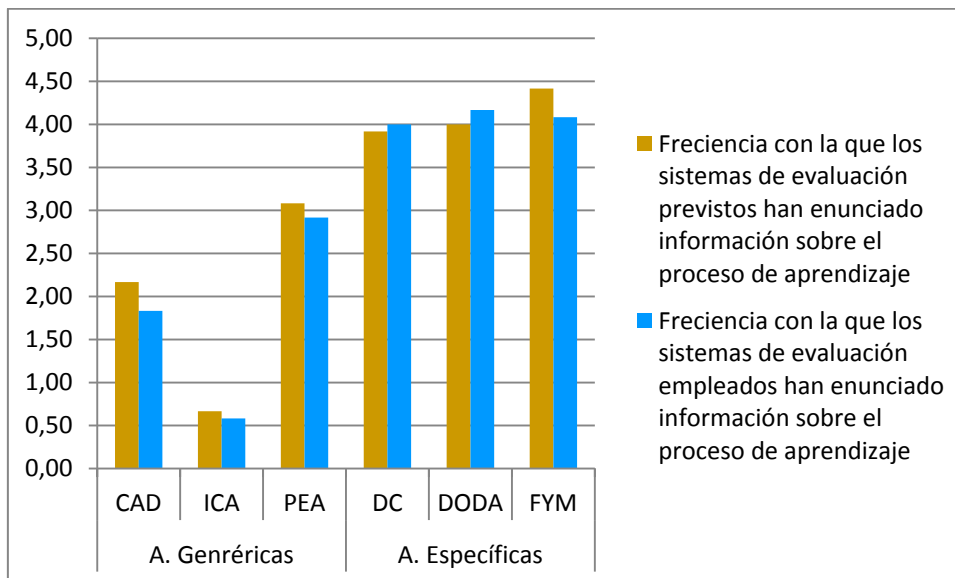
Tabla nº22

Información sobre el aprendizaje, por asignaturas

	A. Genéricas			A. Específicas		
	G1	G2	G3	E1	E2	E3
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	2,17	0,67	3,08	3,92	4,00	4,42
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación empleados han enunciado información sobre el proceso de aprendizaje	1,83	0,58	2,92	4,00	4,17	4,08

Figura nº16

Información sobre el aprendizaje, por asignaturas



Nos encontramos con un análisis similar que en casos anteriores, resultados muy altos y homogéneos para las tres asignaturas específicas (alrededor del 4) y resultados heterogéneos para las otras tres asignaturas. Para el caso de G3, resultados que se pueden considerar también altos ya que están cercanos al 3 pero que no llegan a ser tan altos como en las asignaturas anteriores, resultados cercanos al 2 en G1 y resultados sorprendentemente bajos en la asignatura G2.

## 7.5.- ESTABLECIMIENTO DE LAS CALIFICACIONES DE LAS ASIGNATURAS CONSULTADAS.

- La calificación la decide el profesor a partir de la evaluación.
- El alumno se autocalifica.
- Se califica de forma dialogada y consensuada.
- Se califica a partir de la autoevaluación.
- Se califica a partir de la evaluación entre iguales.

### 7.5.1.-RESULTADO GLOBAL

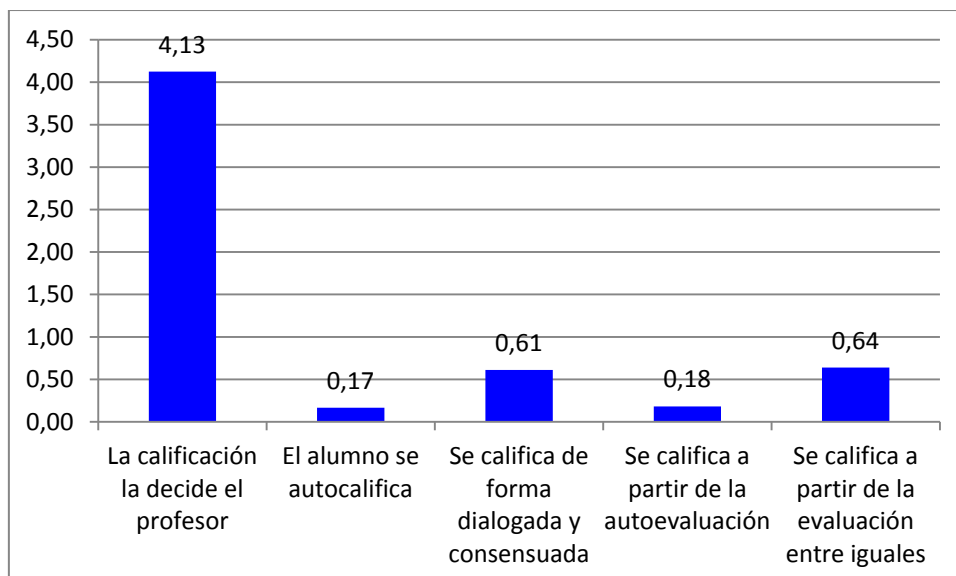
Tabla nº23

*Establecimiento de calificaciones, resultado global*

La calificación la decide el profesor	4,13
El alumno se autocalifica	0,17
Se califica de forma dialogada y consensuada	0,61
Se califica a partir de la autoevaluación	0,18
Se califica a partir de la evaluación entre iguales	0,64

Figura nº17

*Establecimiento de calificaciones, resultado global*



Teniendo en cuenta los resultados globales, es el profesor el que en la mayoría de los casos decide la calificación, utilizándose otros medios de manera minoritaria.

### 7.5.2.- COMPARACIÓN POR GRUPOS DE ASIGNATURAS

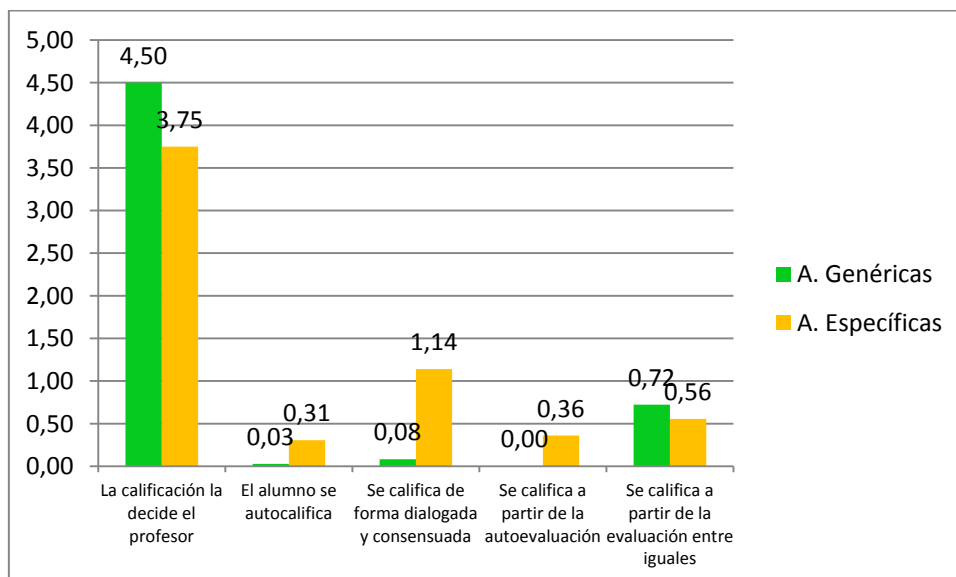
Tabla nº24

*Establecimiento de las calificaciones, por grupos de asignaturas*

	A. Genéricas	A. Específicas
La calificación la decide el profesor	4,50	3,75
El alumno se autocalifica	0,03	0,31
Se califica de forma dialogada y consensuada	0,08	1,14
Se califica a partir de la autoevaluación	0,00	0,36
Se califica a partir de la evaluación entre iguales	0,72	0,56

Figura nº 18

*Establecimiento de las calificaciones, por grupos de asignaturas*



Este es el apartado en el que menos diferencias se observan entre los dos grupos de asignaturas. En ambos casos, el alumnado considera que la calificación ha sido decidida en su gran mayoría por el profesor, no obstante en el caso de las asignaturas específicas, el resultado pese a ser alto (3.75) no es prácticamente de 5 como en el caso de las asignaturas genéricas (4.5). Otro dato de interés, es que en el caso de las asignaturas específicas, pese a que se utilizan poco, se utilizan todos los medios de calificación que aparecen en la encuesta, siendo la calificación dialogada la que tiene un valor más alto (1.14). En las asignaturas genéricas, además de la calificación impuesta por el profesor, únicamente se utiliza la calificación entre iguales, con un valor de 0.72 (0.16 mayor que el otro grupo de asignaturas) ya que los resultados obtenidos en los otros métodos son despreciables.

### 7.5.3.- ANÁLISIS INDIVIDUALE

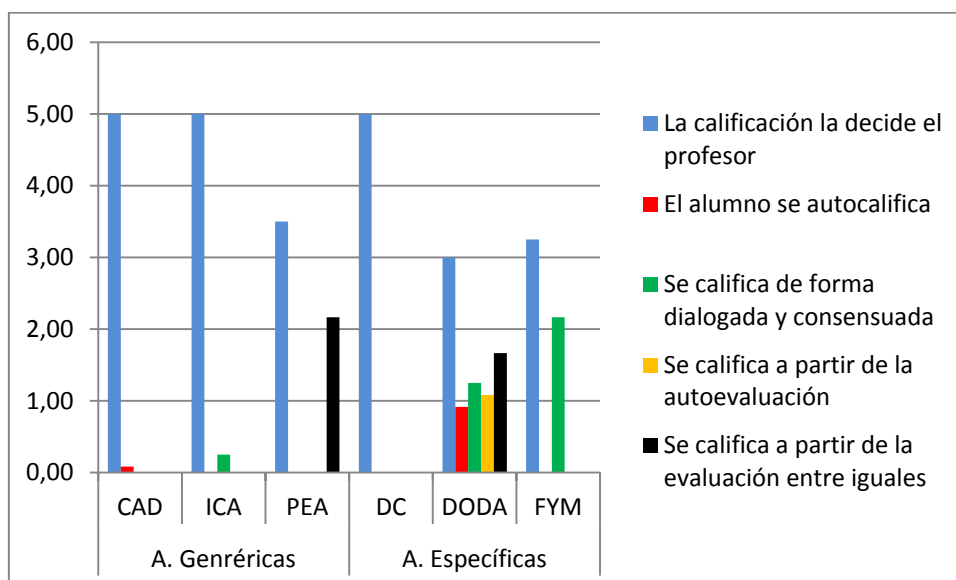
Tabla nº25

Establecimiento de calificaciones, por asignatura

	A. Genéricas			A. Específicas		
	G1	G2	G3	E1	E2	E3
La calificación la decide el profesor	5,00	5,00	3,50	5,00	3,00	3,25
El alumno se autocalifica	0,08	0,00	0,00	0,00	0,92	0,00
Se califica de forma dialogada y consensuada	0,00	0,25	0,00	0,00	1,25	2,17
Se califica a partir de la autoevaluación	0,00	0,00	0,00	0,00	1,08	0,00
Se califica a partir de la evaluación entre iguales	0,00	0,00	2,17	0,00	1,67	0,00

Figura nº18

Establecimiento de las calificaciones, por asignaturas



En tres de los 6 casos, se da un resultado de 5 en que la calificación la decide el profesor, pero esta vez, son dos asignaturas genéricas (G1 e G2) y una específica (E1). En los otros tres casos, los resultados en este sistema de calificación también es alto (entre 3 y 3.5), pero comparten otros sistemas de calificación. En la asignatura G3, se observa un alto valor en la calificación entre iguales (2.17) al igual que en la asignatura E3, pero en el caso de calificación consensuada, con el mismo resultado. En la asignatura E2, no se observa ningún resultado tan alto como los anteriores, pero ha obtenido valoración en todos los métodos de calificación que aparecen en la encuesta, siendo la calificación entre iguales el método que ha obtenido un resultado más alto y siendo la única asignatura que ha puntuado en la autocalificación (0.92) y en la calificación a partir de la autoevaluación (1.08).

## 7.6.- GRADO DE ACUERDO CON LOS SIGUIENTES ENUNCIADOS

El último punto de la encuesta, no se refería a ninguna asignatura, si no al master en general.

- La interacción entre el profesor y el estudiante favorece el proceso de evaluación (4.5).  
La valoración en el primer enunciado ha sido muy alta y varios alumnos han respondido con la máxima puntuación. Las asignaturas donde ha habido mejor valoración en los apartados anteriores, han sido en las que más interacción ha habido con los profesores.
- El sistema de evaluación no es adecuado por la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores (2.17).  
En mi opinión, la valoración en este enunciado debería de haber sido de entre 0 y 1. Esta nota puede explicar los malos resultados obtenidos en alguna asignatura.
- La realización de las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado (1.83.).  
Este enunciado está relacionado con la evaluación formativa. La valoración no ha sido muy alta debido a la diversidad dada en las diferentes asignaturas.
- El sistema de evaluación no es adecuado por su complejidad (1.42.).  
Esta valoración implica que el alumnado no considera demasiado complejos los sistemas de evaluación dados.
- La recogida de información para la evaluación, genera a los estudiantes tensión y nerviosismo (1.67).  
Este enunciado, puede tener algo de relación con el anterior, ya que si un sistema de evaluación es complejo, puede llevar consigo nerviosismo a la hora de la recogida de información. La valoración ha sido similar en ambos casos.
- El sistema de evaluación no es adecuado por la falta de claridad del profesorado al aplicar los procedimientos de calificación (2.75).  
La valoración obtenida en este enunciado la considero que ha sido demasiado alta. Creo que esto se debe a la confusión creada en alguna asignatura con respecto al sistema de evaluación.
- La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante (4.67).  
Este enunciado ha obtenido la valoración más alta, ya que es lógico que una evaluación positiva repercuta en la autoestima de los alumnos.
- El sistema de evaluación no es adecuado por el escaso tiempo empleado por el profesor al aplicar la evaluación (2.25)

Como otros enunciados con connotación negativa, esta valoración me parece demasiado alta. Pero pienso que teniendo en cuenta los resultados en los apartados anteriores, ha habido mucha heterogeneidad en las distintas asignaturas con respecto a este enunciado.

- El sistema de evaluación no es adecuado por el excesivo tiempo empleado por el profesor al aplicar la evaluación (0.42).

La valoración en este apartado ha sido la más baja debido a que para que el tiempo empleado en la evaluación sea excesivo y repercuta negativamente sobre este, tendría que ser desorbitadamente elevado.

- El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes (4.58).

Teniendo en cuenta la valoración en este enunciado, está claro que el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje, pero además genera motivación y evita tensión nerviosismo al alumno. Se puede decir que este conocimiento previo del alumno proporciona calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- El sistema de evaluación no es adecuado por razones de tipo administrativo (1.25).

El sistema de evaluación puede no ser adecuado en algunas ocasiones por razones de tipo administrativo, aunque en este caso, lo más probable es que no fuera la culpa del profesor. No obstante, la valoración obtenida no ha sido demasiado alta.



## 8.- DISCUSIÓN

---

En este apartado se van a comentar algunos de los resultados obtenidos anteriormente y se van a relacionar con otros estudios de la literatura científica. Existen otros estudios sobre educación formativa en educación superior, pero no se ha encontrado ninguno que realice un análisis similar por asignaturas o que realice comparación entre los dos grupos de asignaturas, si no que analizan el master en su conjunto.

Gutiérrez, Pérez y Pérez (2012) realizan un estudio con un instrumento similar, donde analizan la misma formación en la Universidad de León. En el presente estudio se han obtenido resultados mayores en los ítems que aluden al diseño y desarrollo de sesiones de clase como medio utilizado para la evaluación; al contrario que ha pasado con los diferentes tipos de examen. También se han alcanzado valores más altos en cuanto al uso de portafolios y menores en la utilización de informes. Otro aspecto donde se pueden comparar ambos trabajos, es en los resultados en cuanto al sistema de evaluación. En el presente trabajo se han dado mayores resultados en cuanto a finalidad, competencias docentes y metodología y similares en cuanto al contenido. También se han obtenido mayores resultados en la frecuencia en la que los sistemas de evaluación previstos/empleados han ofrecido información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, resultados más altos en la calificación decidida por el profesor y menores en los otros métodos de calificación. En relación con el último punto de la encuesta, mis compañeros perciben que los profesores están más motivados y que aplican los procedimientos de evaluación con mayor claridad, mientras que se han dado resultados similares en la percepción de que el sistema de evaluación no es adecuado por su complejidad o por el escaso tiempo dedicado por el profesor. Algo que me ha llamado la atención, ha sido que en el estudio realizado por estos autores, también se realiza la encuesta a los profesores y en algunas ocasiones, la opinión de los alumnos que han participado en el presente estudio ha sido más cercana a la de los profesores de la otra Universidad.

López y Palacios (2012) analizan la percepción que el alumnado tiene sobre los sistemas, instrumentos y técnicas de evaluación y calificación que se utilizan en distintas especialidades en la formación inicial del profesorado en múltiples ramas y universidades. El examen es un instrumento que los alumnos universitarios que han participado en el estudio de estos autores, perciben que se utiliza más, principalmente el que se compone por preguntas de desarrollo y por preguntas cortas, ya que el tipo test ha obtenido unos valores similares en ambos estudios. Además, realizan otros tipos de exámenes, como orales o prácticos y las carpetas o portafolios son menos utilizados. Los alumnos participantes en el trabajo de estos autores, también tienen una percepción de que tienen una mayor participación a la hora de calificar, ya que han alcanzado valores mayores en autocalificación y autoevaluación, aunque similares en evaluación entre iguales y evaluación consensuada. Por último, los alumnos participantes en ambos estudios, tienen una percepción similar en que las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesor.

Martínez, Castejón y Santos (2012), analizan la percepción sobre la evaluación formativa tanto de profesores como de alumnos en la formación inicial del profesorado. Una vez más, el examen es un instrumento mucho más utilizado en el estudio realizado por estos autores y como en el caso anterior, se realizan otro tipo de exámenes como orales, exámenes con apuntes, pruebas físicas o ensayos a partir de escritos o audiovisuales. Se han dado mayores resultados en competencias docentes y sistema de evaluación, similares en finalidades del programa y metodología de enseñanza y sistema de evaluación y resultados algo menores en cuanto a los contenidos y sistemas de evaluación. También se han obtenido valores más altos en la frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos y empleados han ofrecido información sobre el proceso de aprendizaje. Se han alcanzado valores más altos en calificación decidida por el profesor y menores en los otros sistemas de calificación como son autoevaluación, autocalificación evaluación entre iguales y calificación dialogada. Para finalizar, los alumnos que han participado en este estudio, tienen una mayor percepción en que la interacción entre el profesorado y el estudiante favorece el proceso de evaluación, que la evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante y en que el conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje; una percepción similar en que el sistema de evaluación no es adecuado por la falta de claridad del profesor al aplicar los procedimientos de evaluación y menor percepción en falta de motivación del profesorado, la realización de pruebas parte de un acuerdo con el profesorado, el sistema de evaluación no es claro por su propia complejidad, la información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo y que el sistema de evaluación no es el adecuado por el escaso tiempo dedicado por el profesorado.

Tras analizar estos estudios de la literatura científica, creo que los puntos fuertes dados en los resultados han sido la finalidad, contenidos, competencias docentes y metodología del sistema de evaluación y la frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos o empleados han ofrecido información sobre el proceso de aprendizaje, mientras que los puntos débiles están en el sistema de calificación, ya es el profesor el que decide la nota en su gran mayoría y apenas se aplican otros procedimientos que están más relacionados con la evaluación formativa. También es interesante destacar los reducidos valores en los diferentes tipos de exámenes comparados con otros estudios. Por último decir, que como hemos visto en el análisis de los resultados, cada asignatura ha obtenido resultados diferente y pese a que las asignaturas específicas han obtenido valores similares, las asignaturas genéricas han obtenidos resultados muy distintos en los distintos puntos de la encuesta.

## 9.- CONCLUSIONES

---

- En el grupo de asignaturas específicas se ha dado en mayor proporción evaluación formativa.
- Los resultados obtenidos en las tres asignaturas específicas han sido similares.
- Los resultados obtenidos en las tres asignaturas genéricas han sido muy heterogéneos.
- Los resultados obtenidos en la asignatura G2 han sido sorprendente mente bajos, en la asignatura G1 medios y en la asignatura G3 han sido casi tan altos como para las asignaturas específicas.
- Los trabajos y otros métodos de evaluación, son más utilizados en el máster que el examen. No obstante el examen también se utiliza predominando el tipo test.
- Los trabajos prácticos son más utilizados que los teóricos.
- El tipo de trabajos utilizados para la evaluación en el máster, ha sido de gran variedad, y no ha dependido del tipo de asignatura, si no que cada asignatura ha realizado unos tipos de trabajo distintos.
- Las asignaturas específicas han valores más altos en las preguntas que hacen referencia al sistema de evaluación. Sus resultados han sido homogéneos mientras que los de las asignaturas específicas han sido muy diferentes, obteniendo altos y muy bajos resultados.
- Las asignaturas específicas, generan tanto competencias específicas como genéricas, mientras que las genéricas prácticamente solo proporcionan competencias genéricas al alumno.
- Las asignaturas específicas han ofrecido mucha más información sobre el aprendizaje.
- En la mayoría de los casos, la calificación la ha decidido el profesor o la mayor parte de esta. No obstante, en algunas asignaturas, se ha utilizado otro método de calificación que complementa al del profesor.
- La opinión general de los alumnos con respecto a los sistemas de evaluación, es positiva en general, aunque se puede mejorar, principalmente en algunas asignaturas.

## 10.- PROPUESTAS DE MEJORA

---

- Debido a la naturaleza del máster, creo que el examen, aunque no es un instrumento que se utilice siempre, no suele tener mucho peso en la evaluación y en la calificación, podría evitarse y utilizar otros medios más relacionados con la evaluación formativa. No obstante, si se utiliza, pienso que sería interesante que cada alumno supiera el por qué de su calificación, donde ha fallado y recibiera retroalimentación.
- El diseño y desarrollo de sesiones de clase, se ha utilizado en muchas ocasiones como un medio en la evaluación de la asignatura, pero en la mayoría de los casos no ha sido calificada o se ha recibido escasa retroalimentación. Creo que la sesión es un medio el cual se podría aprovechar más en cuanto a calificación y retroalimentación.
- Se han utilizado varios tipos de trabajo u “otros medios para la evaluación de la asignatura”, pero en algunos casos se podría haber sacado más partido a estos métodos para que la evaluación fuera más formativa, principalmente a las entrevistas.
- Algunas asignaturas deberían revisar, modificar y mejorar la finalidad, los contenidos, las competencias docentes y la metodología de enseñanza con el objetivo de perfeccionar el sistema de evaluación.
- Algunas asignaturas, dirigidas principalmente al desarrollo de una competencia principalmente, podrían desarrollar otro tipo de competencias transversalmente sin descuidar la competencia principal a desarrollar.
- Los alumnos reclaman mayor frecuencia de información sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje tanto del sistema de evaluación previsto, pero principalmente del sistema de evaluación empleado.
- En la mayoría de ocasiones, el profesor es el que decide la calificación a partir de su evaluación exclusivamente, o la mayor parte de esta. Pienso que es interesante que se utilicen otros métodos de calificación y evaluación como la autoevaluación/calificación, evaluación/calificación entre iguales, coevaluación/calificación o calificación dialogada.
- Pese a que los resultados sobre el máster en general han sido buenos (punto 6), se pueden mejorar en algunos aspectos que probablemente no abarquen a todos profesores. Estas mejoras podrían darse en la motivación e interés de algunos profesores, mayor acuerdo para el diseño y aplicación de pruebas de evaluación, mejora de la claridad del profesorado al aplicar los procedimientos de calificación y mayor tiempo empleado por el profesor al aplicar la evaluación.

## 11.- VALORACIÓN PERSONAL Y REFLEXIONES

---

La realización de este trabajo me ha parecido muy interesante, ya que me ha servido para completar mi formación como futuro docente de Educación Física, más concretamente en cuanto a la evaluación. Pese a que tenía unos conocimientos previos sobre la evaluación formativa, llevar a cabo este estudio me ha ayudado a profundizar y aclarar muchos aspectos relacionados con este término.

Pienso que muchos docentes, tanto en secundaria como en educación superior, no conocen o conocen poco sobre la evaluación formativa y esto causa que la evaluación que llevan a cabo no es útil o es muy poco útil para el aprendizaje del alumnado, siendo este el principal objetivo de la educación. Creo que la formación del profesorado en cualquier nivel o rama en el tema de evaluación formativa, sería muy rico para llevar a cabo una evaluación de calidad y de utilidad para el estudiante y mejorar así la educación.

Es interesante, como algunos estudios muestran, reconocer la importancia que el sistema de evaluación empleado tiene en relación con el rendimiento académico; por ejemplo Arribas (2012) o Castejón, López, Julián y Zaragoza (2011). Estos estudios muestran cómo los alumnos que son evaluados mediante una evaluación continua y formativa, obtienen mejores resultados académicos que otros alumnos evaluados mediante evaluación final.

Algo que me ha llamado mucho la atención en la realización del estudio, ha sido que en alguna asignatura específica, donde se ha dado un grado considerable de evaluación formativa, el objetivo del profesor no era éste, sino mostrar ejemplos de aplicación de teorías motivacionales como la teoría de la autodeterminación (TAD) o la teoría de metas del logro (TML). No obstante, en algún aspecto, en la aplicación de estas teorías, se ha dado de manera colateral evaluación formativa, y esto creo que es todo un ejemplo de buenas prácticas que pese a que tienen poco que ver convergen de alguna manera.

Para terminar, decir que es posible que utilizar un sistema de evaluación formativa, conlleva más trabajo para el docente que un sistema de evaluación final o única, sobre todo si se cuenta con un gran número de alumnos, pero pienso, que en la medida de lo posible, se deberían utilizar sistemas de evaluación formativa, ya que como se ha podido comprobar en numerosos estudios produce más aprendizajes, más significativos y más duraderos en el tiempo, además de permitir a los alumnos aprender de sus errores. La experiencia docente en estos sistemas de evaluación es muy importante y son susceptibles de ser mejorados año a año, por ello pienso que se deben de poner en funcionamiento desde que se empieza la labor como docente.

## 12.-BIBLIOGRAFÍA

---

- Arribas, J. M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18-1, art. 3.
- Boud, D. y Falchikov, N. (1989). Quantitative Studies of Self-assessment in Higher education; a Critical Analysis of Findings. *Higher Education*, 18 (2), 121-132.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). Rethinking Assessment in Higher Education. *Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brown, S. y Glasner, A (2007) Evaluar en la universidad, problemas y nuevos enfoques. Madrid: Narcea
- Cano, E. (2005). *El portafolio del profesorado universitario. Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional*. Barcelona: Octaedro-ICE Universidad de Barcelona.
- Castejón, F. J., López, 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.
- Chivite, M. (2000). *Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al profesorado reflexivo del profesor de sus dedicaciones en el aula*. Tesis doctoral. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- De Landsheere, G. (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Dochy, F., Segers, M. y S. (2002). “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación”. *Revista de Docencia Universitaria*, 2 (2), 13–30.
- Fernandez, J.M. (2006). “¿Evaluación? No gracias, calificación”, *Cuadernos de Pedagogía*, num. 243, pp. 92-97.
- Gimeno, J. y Pérez A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, C., Pérez, A., Pérez, M. y Palacios, 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: Revista de Teoría, Investigación y Práctica*, 23, 499-514.
- Gutiérrez, C., Pérez, Á., y Pérez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15 (2).

- Hamodi, C., López, V. L. y López, A. T. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assesment for learning. *Assesment in Education: principles, Policy y Practice*, 14 (2), 185-199.
- López, V.M. (2004). Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria. *Revista Internacional de Formación del Profesorado*, 18 (3), 221-232.
- López V.M., Monjas, R. y Valles, C. (2006). *Actas del I Congreso Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria . Implicaciones del EEES*. Segovia: EU Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid).
- López, V.M., Julián, J.A. y Martínez L.F. (2007). La Red de Evaluación Formativa, Docencia Universitaria y Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Presentación del proyecto, grado de desarrollo y primeros resultados. *Revista de Docencia Universitaria*.
- López, V.M. y Palacios, A. (2012). Percepción de los futuros docentes sobre los sistemas de evaluación de sus aprendizajes. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, nº13, núm. 3, pp. 317-341.
- Martínez, M. y Carrasco, S. (2006). *Propuesta para el cambio docente de la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- Martínez, L.F., Castejón, F.J., y Santos, M.L. (2012). Diferentes percepciones sobre evaluación formativa entre profesorado y alumnado en formación inicial en educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4),
- Moraza, J.I. (2007). Utilidad Formativa del Análisis de Errores Cometidos en Exámenes (tesis doctoral). Burgos: Universidad de Burgos.
- Nuenciatti G. (1990). Poir construire un dispossitif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogiques*, 280, 47-64.
- Pérez, A., Julián, J.A. y López, V.M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el espacio Europeo de educación superior (EEES). En V.M. López Pastor (coord.), *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, (pp. 28 a 38) Madrid: Narcea.
- Rodríguez, G., Ibarra M.S. y Gómez, M.A. (2010). Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de educación*, 356.
- Romero, M.R., Chivite, M., Asún, S. (2014). Evaluación diagnóstica en una asignatura universitaria de Didáctica de la Educación Física. *Revista de evaluación educativa*, 3 (1).
- Sanmartí, N. (2007). 10 ideas clave, evaluar para aprender. Barcelona: Graó.

Santos M.A. (1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora.  
*Investigación en la escuela n°20.*



## 13.- ANEXOS

### ANEXO Nº1, ENCUESTA.

**Opinión de los estudiantes sobre el uso de la evaluación formativa en los estudios de Máster en Profesorado**  
**CUESTIONARIO**

<b>Para todas las respuestas utiliza la siguiente disposición:</b>	mínimo	<b>código</b>	<u>algunas referencias</u>
	↑	<b>0</b>	nada, ninguno/a, nunca...
	↕	<b>1</b>	casi nada, poco, casi nunca...
	↕	<b>2</b>	algo, algunas veces
	↕	<b>3</b>	regular, bastantes veces...
	↓	<b>4</b>	considerable, casi siempre...
	máximo	<b>5</b>	mucho/a, todo/a, siempre...

**1. Medios utilizados para la evaluación de la asignatura:**

		asignatura:	A	B	C	D	E	F
examen o prueba	test							
	preguntas cortas							
	prácticas motrices							
	preguntas de desarrollo							
	tipo ensayo							
	aspectos procedimentales							
Sesiones (1)	diseño							
	impartición							
	observación							
	evaluación / reflexión / análisis							
trabajos	en grupo / colectivo	práctico						
		teórico						
		autónomo (2)						
		dirigido (3)						
	individual	práctico						
		teórico						
		autónomo (2)						
		dirigido (3)						
Carpeta de aprendizaje / portafolio / dossier / mochila didáctica								
Cuaderno de campo								
Debates								
Entrevista								
Estudio / análisis / resolución de caso(s)								
Exposición / defensa de trabajos, memorias...								
Informes / análisis sobre actividades, contenidos, tareas, sesiones...								
Lecturas y análisis de contenido								
Producción / representación artístico expresiva o de otra índole								

**PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)**

Notas, pregunta 1:

- (1) Debe entenderse que las funciones (diseño, impartición, etc.) pueden referirse a sesiones completas, o a fragmentos o parte de ellas, incluidas las referidas a actividades (ejercicios, tareas o situaciones) que se indiquen en la guía docente.
- (2) Autónomo: el profesor deja al estudiante espacios para decisiones correspondientes a cuestiones y apartados significativos.
- (3) Dirigido: se realiza en clase bajo la supervisión del profesor, o controlado por éste mediante frecuentes y continuos encuentros con el estudiante.

**2. Grado de coincidencia entre los siguientes elementos de las asignaturas consultadas:**

asignatura:	A	B	C	D	E	F
<b>Finalidades</b> del programa y sistema de <b>evaluación</b>						
<b>Contenidos</b> y sistema de <b>evaluación</b>						
<b>Competencias docentes</b> y sistema de <b>evaluación</b>						
<b>Metodología</b> de enseñanza y sistema de <b>evaluación</b>						

**3. En qué medida las asignaturas consultadas han desarrollado competencias de estos tipos:**

asignatura:			A	B	C	D	E	F
Competencias transversales (1)								
Competencias Docentes GENÉRICAS (2)	Instru-mentales	Educativas (4)						
		Otros ámbitos (5)						
	Contextuales (6)							
	Personales (7)							
	Complementarias (8)							
Competencias Docentes ESPECÍFICAS (3)	Instru-mentales	Educativas (4)						
		Otros ámbitos (5)						
	Contextuales (6)							
	Personales (7)							
	Complementarias (8)							

Notas, pregunta 3:

- (1) Competencias que ha de adquirir un estudiante universitario, a trabajar en todas las asignaturas.
- (2) Competencias docentes genéricas: no relacionadas con AFDAE (actividades físico deportivas y de expresión).
- (3) Competencias docentes específicas: relacionadas con AFDAE (actividades físico deportivas y de expresión).
- (4) Se refieren a los cometidos propios de Programación, Intervención y/o Evaluación ejercidos en el **sistema educativo reglado**. Se reconoce que pertenecen a dicho sistema porque lo indican directamente, se refieren al alumno en su totalidad de manera explícita, o mencionan su relación con la ordenación educativa. Responden de manera neta a la noción de EDUCAR.
- (5) Se refieren a los cometidos propios de Programación, Intervención y/o Evaluación ejercidos **fuera del sistema educativo reglado**. Los ámbitos más frecuentes serán el rendimiento, la recreación y la salud. Responden de manera neta a la noción de ENSEÑAR.
- (6) Aluden al conocimiento del contexto en el que se realiza la docencia (reglada o no reglada) y a las relaciones que se mantienen o se pueden mantener con él. Debe entenderse el contexto referido tanto a instituciones, como a entidades y a personas o grupos.
- (7) Referidas a las capacidades personales cuya mejora influye de manera positiva y directa en el ejercicio docente. Con frecuencia son de naturaleza actitudinal, pero no debe desecharse la posibilidad que aparezcan también, otras de tipo cognitivo o de tipo motor.
- (8) Conocimientos sobre los contenidos, las condiciones, y/o las consecuencias que deben ser tenidos en cuenta para una mejor intervención docente.

**PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)**

**4. Información sobre el aprendizaje:**

asignatura:	A	B	C	D	E	F
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación previstos han anunciado información sobre el proceso de aprendizaje						
Frecuencia con la que los sistemas de evaluación empleados, han ofrecido información sobre el proceso de aprendizaje						

**5. Establecimiento de las calificaciones de las asignaturas consultadas:**

asignatura:	A	B	C	D	E	F
La calificación la decide el profesor a partir de la evaluación						
El alumno se autocalifica (parcial o totalmente)						
Se califica de forma dialogada y consensuada (profesor y alumno/a) (parcial o totalmente)						
Se califica a partir de la autoevaluación (parcial o totalmente)						
Se califica a partir de la evaluación entre iguales (compañeros) (parcial o totalmente)						

**6. Grado de acuerdo con los siguientes enunciados** (de forma general, sin referirse a ninguna asignatura en concreto):

La interacción entre profesorado y estudiantes favorece el proceso de evaluación	
El sistema de evaluación no es adecuado por la falta de motivación, despreocupación o desinterés de los profesores	
La realización de las pruebas de evaluación parten de un acuerdo con el profesorado	
El sistema de evaluación no es adecuado por su propia complejidad	
La recogida de información para la evaluación genera en los estudiantes tensión y nerviosismo	
El sistema de evaluación no es adecuado por la falta de claridad del profesorado al aplicar los procedimientos de evaluación	
La evaluación positiva repercute en la autoestima del estudiante	
El sistema de evaluación no es adecuado por el escaso tiempo empleado por el profesorado al aplicar la evaluación	
El sistema de evaluación no es adecuado por el excesivo tiempo empleado por el profesorado al aplicar la evaluación	
El conocimiento previo del sistema de evaluación favorece el proceso de aprendizaje del estudiantes	
El sistema de evaluación no es adecuado por razones de tipo administrativo	

PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ANEXO N°2, RESULTADOS**

**ASIGNATURA G1**

Pregunta	1. medios																			2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación														
	11. examen o prueba						12. sesiones				13. trabajo grupo				14. trabajo individual					15. otros					21 0	22 0	23 0	24 0	trav s 310	32. genéricas					33. específicas					pr 41 0	em p 42 0	51 0	52 0	53 0	54 0	55 0				
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6						15 7	15 8	15 9	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5	33 1	33 2								33 3	33 4	33 5	
respuesta 1	0	2	0	3	0	0	2	1	3	1	2	2	2	2	3	2	2	2	3	0	1	0	2	1	3	3	0	2	3	2	2	2	2	2	3	2	1	1	1	2	1	1	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 2	0	2	0	2	0	0	3	3	2	2	1	4	3	2	1	3	1	2	2	0	2	0	2	2	2	4	0	2	2	1	1	2	2	2	5	2	2	0	1	1	0	0	1	2	5	0	0	0	0	
respuesta 3	0	1	0	3	0	0	2	1	3	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3	0	2	0	2	1	2	3	0	2	1	1	3	2	3	2	5	2	3	0	1	3	1	2	3	2	2	5	0	0	0	0
respuesta 4	0	2	0	3	0	0	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	0	2	0	2	1	2	3	0	3	2	2	2	3	2	3	5	2	3	1	1	2	1	1	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 5	0	2	0	4	0	0	2	2	3	2	3	2	3	2	3	1	2	2	2	0	2	0	2	2	3	4	0	2	3	2	3	2	2	2	4	2	3	0	0	1	0	0	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 6	0	2	0	3	0	0	3	3	3	3	4	4	2	4	1	4	2	4	2	0	2	0	2	2	0	4	0	2	3	2	2	2	2	3	5	2	3	1	1	2	1	1	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 7	0	2	0	3	0	0	2	2	3	3	2	2	3	2	1	3	3	2	2	0	3	0	3	3	2	4	0	2	3	2	3	2	3	2	5	2	2	1	1	3	1	1	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 8	0	3	0	2	0	0	3	3	2	3	4	4	3	2	1	3	3	1	3	0	3	0	2	2	2	4	0	4	2	3	3	4	2	2	4	2	2	1	1	2	1	1	3	3	5	0	0	0	0	
respuesta 9	0	3	0	2	0	0	2	2	3	3	1	4	2	4	1	5	2	4	2	0	2	0	3	3	0	4	0	2	2	1	1	2	0	3	5	2	2	0	2	2	1	1	1	0	5	1	0	0	0	
respuesta 10	0	2	0	3	0	0	2	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	0	2	0	2	1	1	3	0	2	3	2	3	2	3	3	4	3	3	1	1	2	1	1	2	2	5	0	0	0	0	
respuesta 11	0	2	0	3	0	0	2	2	3	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3	0	2	0	3	1	3	4	0	2	2	2	2	1	2	3	4	2	2	0	1	1	1	1	3	1	5	0	0	0	0	
respuesta 12	0	2	0	3	0	0	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	2	0	2	0	2	1	2	3	0	3	3	2	3	2	3	3	5	2	3	2	2	3	2	2	3	2	5	0	0	0	0	

PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ASIGNATURA G2**

Pregunta	1. medios																			2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación																		
	11. examen o prueba					12. sesiones				13. trabajo grupo				14. trabajo individual				15. otros						21	22	23	24	trav s	32. genéricas					33. específicas					pr	em p	51	52	53	54	55									
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5						15 6	15 7	15 8	15 9	310	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5								33 1	33 2	33 3	33 4	33 5	41 0	42 0	50	50
respuesta 1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	3	1	3	0	2	2	3	1	2	0	2	1	3	3	2	2	0	0	0	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	5	0	1	0	0				
respuesta 2	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	2	1	4	2	0	2	3	2	2	0	1	0	0	3	0	0	0	2	2	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0
respuesta 3	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	3	1	3	1	1	3	3	1	2	0	1	0	3	3	2	3	0	1	1	0	1	1	1	2	4	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	5	0	0	0	0				
respuesta 4	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3	2	4	1	1	1	1	1	4	0	1	1	1	3	1	2	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	0			
respuesta 5	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	3	1	3	1	2	0	3	2	2	1	0	0	3	3	3	3	0	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5	0	0	0	0				
respuesta 6	0	0	0	0	0	0	1	2	2	0	2	2	3	1	2	1	3	1	2	0	1	1	0	3	0	3	0	1	0	1	0	1	2	1	2	2	1	0	0	0	0	0	0	1	1	5	0	0	0	0				
respuesta 7	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	3	1	2	0	0	0	2	4	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	5	0	0	0	0				
respuesta 8	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	4	2	1	2	3	1	3	0	0	0	0	3	0	0	0	2	2	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	5	0	0	0	0				
respuesta 9	0	0	0	0	0	0	1	1	2	1	2	1	3	1	2	1	3	1	2	0	1	1	2	4	0	3	0	0	0	0	0	2	0	3	3	1	1	0	2	2	2	1	0	0	5	0	2	0	0					
respuesta 10	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	3	3	1	1	3	3	1	3	0	1	1	1	2	0	2	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	5	0	0	0	0					
respuesta 11	0	0	0	0	0	0	2	1	2	2	4	1	3	1	2	1	3	1	3	0	1	0	3	4	2	3	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	5	0	0	0	0					
respuesta 12	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2	2	2	3	1	1	3	3	1	2	0	2	1	2	3	2	3	0	2	0	1	1	0	1	1	2	0	1	1	1	0	1	1	1	5	0	0	0	0						

PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ASIGNATURA G3**

Pregunta	1. medios																			2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación																		
	11. examen o prueba					12. sesiones				13. trabajo grupo			14. trabajo individual				15. otros							21	22	23	24	trav s	32. genéricas					33. específicas					pr	em p	51	52	53	54	55									
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6						15 7	15 8	15 9	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5	33 1	33 2								33 3	33 4	33 5	41 0	42 0	50	50	50	50
respuesta 1	4	0	0	1	0	0	2	1	2	2	2	2	1	2	0	3	2	2	2	1	0	4	0	3	2	4	3	0	3	3	3	3	3	4	4	2	3	4	2	1	2	1	2	2	2	2	3	3	4	0	0	0	0	2
respuesta 2	4	0	0	2	0	0	3	3	2	2	4	0	0	0	3	3	3	3	2	0	0	2	0	0	3	0	4	0	4	4	3	3	4	4	3	4	4	3	0	2	1	2	1	2	1	3	2	3	0	0	0	0	0	3
respuesta 3	4	0	0	1	0	0	2	1	2	2	2	2	1	2	1	3	3	3	3	2	1	0	2	0	3	2	2	4	0	4	3	3	3	5	2	4	4	3	0	2	2	2	2	2	3	3	4	0	0	1				
respuesta 4	5	0	0	1	0	0	3	3	2	3	4	0	2	3	3	2	3	2	3	2	2	0	4	0	2	2	3	4	0	3	3	3	3	5	3	3	4	3	3	2	1	2	2	2	3	3	4	0	0	2				
respuesta 5	4	0	0	1	0	0	1	2	2	2	3	0	3	2	3	1	2	2	2	2	1	3	0	3	4	3	4	0	2	3	3	4	2	4	3	3	4	3	2	1	1	2	1	3	2	4	0	0	0	2				
respuesta 6	3	0	0	2	0	0	3	3	3	3	4	3	4	2	3	1	4	2	2	0	3	0	0	3	2	3	0	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3	2	1	1	2	1	4	3	3	0	0	0	2					
respuesta 7	4	0	0	2	0	0	3	3	3	3	2	1	2	1	3	3	3	3	2	1	0	3	0	3	3	0	4	0	3	4	3	3	4	5	3	4	3	3	3	2	2	2	2	2	3	4	3	0	0	3				
respuesta 8	3	0	0	2	0	0	3	3	3	3	4	3	2	3	3	3	3	1	2	0	3	0	0	3	0	4	0	4	5	4	3	4	4	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	4	0	0	2					
respuesta 9	4	0	0	2	0	0	3	4	3	3	4	0	4	2	4	0	4	2	0	0	2	0	3	3	2	4	0	4	4	3	3	4	3	2	4	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	3	0	0	2					
respuesta 10	3	0	0	2	0	0	3	4	3	3	3	1	2	3	3	3	3	2	2	0	4	0	2	2	2	4	0	3	3	3	4	3	4	3	3	4	3	3	2	1	2	1	4	4	3	0	0	0	3					
respuesta 11	3	0	0	2	0	0	2	2	2	2	2	0	2	1	3	1	2	1	2	0	3	0	4	4	4	4	0	2	3	4	4	3	4	3	3	3	3	3	1	1	2	1	3	2	4	0	0	0	2					
respuesta 12	4	0	0	2	0	0	3	4	3	3	4	1	2	3	3	3	3	2	2	0	4	0	3	2	2	4	0	3	3	3	4	3	5	4	3	4	3	3	2	2	2	2	4	4	4	0	0	0	2					

PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ASIGNATURA E1**

	1. medios																				2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación																
	11. examen o prueba					12. sesiones					13. trabajo grupo					14. trabajo individual					15. otros					21	22	23	24	trav s	32. genéricas					33. específicas					pr	em p	51	52	53	54	55						
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6	15 7						15 8	15 9	31	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5	33 1	33 2								33 3	33 4	33 5	41 0	42 0	
Preguntas	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6	15 7	15 8	15 9	21 0	22 0	23 0	24 0	trav s	31	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5	33 1	33 2	33 3	33 4	33 5	41 0	42 0	51 0	52 0	53 0	54 0	55 0			
respuesta 1	5	0	0	0	0	0	2	3	4	3	2	2	1	0	4	3	3	3	3	0	3	1	3	2	3	2	0	4	3	3	4	2	1	2	2	3	3	4	4	2	2	3	3	4	4	3	4	5	0	0	0	0	0
respuesta 2	5	0	0	0	0	0	4	2	3	3	3	3	4	4	4	3	2	3	2	0	2	0	3	0	4	4	0	4	2	5	4	3	2	3	2	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	4	5	0	0	0	0	0	
respuesta 3	5	0	0	0	0	0	2	3	3	3	2	2	1	1	4	2	3	3	3	0	2	0	3	2	2	2	2	0	4	2	5	4	3	3	2	2	3	4	3	4	3	4	4	4	3	4	5	0	0	0	0	0	
respuesta 4	5	0	0	0	0	0	4	2	3	3	3	1	2	3	4	2	2	3	2	0	3	2	1	0	1	2	0	4	3	3	4	3	2	3	3	3	3	3	3	3	5	3	4	4	4	5	0	0	0	0	0		
respuesta 5	5	0	0	0	0	0	2	3	3	3	2	1	2	1	4	3	2	3	4	1	3	2	3	4	4	3	0	4	5	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	4	4	3	4	4	5	0	0	0	0	0			
respuesta 6	5	0	0	0	0	0	3	3	2	4	2	2	2	3	3	3	2	3	2	0	3	0	3	0	4	3	0	3	4	4	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	4	3	4	5	0	0	0	0	0		
respuesta 7	5	0	0	0	0	0	4	2	3	4	2	2	2	2	4	3	3	3	3	0	3	0	3	0	4	4	0	4	3	3	4	4	3	3	2	2	2	3	4	3	3	2	4	5	5	0	0	0	0	0			
respuesta 8	5	0	0	0	0	0	4	2	3	5	3	3	4	4	4	3	3	3	0	2	3	0	3	0	4	4	0	5	2	5	3	4	2	3	3	2	4	3	4	4	4	3	4	5	5	5	0	0	0	0	0		
respuesta 9	5	0	0	0	0	0	4	3	2	4	3	3	2	4	3	3	2	3	2	0	2	0	3	0	4	4	0	5	3	4	5	4	3	2	2	2	2	2	5	3	4	3	2	4	4	5	0	0	0	0	0		
respuesta 10	5	0	0	0	0	0	4	4	3	3	3	2	2	3	4	2	2	4	3	0	3	1	2	1	1	3	0	5	4	3	4	3	2	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	5	0	0	0	0	0		
respuesta 11	5	0	0	0	0	0	2	3	3	2	2	1	1	1	4	2	2	2	4	0	2	2	3	4	4	2	0	4	4	4	4	3	1	1	3	2	3	3	4	4	5	4	4	3	5	0	0	0	0	0			
respuesta 12	5	0	0	0	0	0	4	2	2	4	3	2	2	3	4	2	3	3	2	0	3	1	2	0	2	2	0	4	4	3	4	3	3	3	2	2	4	3	4	3	3	4	5	3	5	0	0	0	0	0			

PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ASIGNATURA E2**

Pregunta	1. medios																			2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación																	
	11. examen o prueba					12. sesiones				13. trabajo grupo				14. trabajo individual				15. otros						21	22	23	24	trav s	32. genéricas					33. específicas					pr	em p	51	52	53	54	55								
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6	15 7	15 8	15 9		31	32 1	32 2	32 3	32 4	32 5	33 1	33 2	33 3	33 4	33 5	41 0						42 0							
respuesta 1	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	3	2	2	3	4	2	2	4	4	0	4	2	3	3	4	2	0	3	4	4	5	3	3	2	2	4	3	4	4	4	5	3	4	4	4	4	4	4	3	2	2	1	2
respuesta 2	0	0	0	0	0	0	4	3	3	4	4	0	3	3	3	3	2	4	3	0	1	2	2	3	4	4	0	3	4	4	4	3	4	3	2	3	3	4	3	5	4	3	3	3	3	3	0	2	2	2	2		
respuesta 3	0	0	0	0	0	0	3	3	3	4	3	2	2	3	4	1	2	3	4	0	1	2	3	3	3	2	0	3	4	4	4	3	3	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	1	1	1	
respuesta 4	0	0	0	0	0	0	4	4	3	3	4	1	2	3	4	1	2	3	3	0	4	2	2	3	2	2	0	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	5	4	4	4	4	4	3	1	1	1	2	2		
respuesta 5	0	0	0	0	0	0	3	2	3	4	3	1	3	4	4	2	2	4	4	1	5	3	4	4	5	2	0	3	4	4	4	4	3	2	3	3	4	4	3	5	4	3	4	4	4	3	2	2	0	2	2		
respuesta 6	0	0	0	0	0	0	4	3	2	4	3	3	3	2	3	0	4	2	4	0	3	2	2	3	3	3	0	3	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	4	3	0	2	0	2	2		
respuesta 7	0	0	0	0	0	0	3	3	3	4	3	2	2	3	3	3	3	3	4	0	3	2	2	3	4	4	0	3	3	4	4	3	3	3	2	3	2	5	3	4	4	4	5	5	3	1	0	1	1	1	1		
respuesta 8	0	0	0	0	0	0	4	2	2	5	3	3	3	3	3	3	3	3	0	0	3	2	2	3	4	4	0	3	3	3	3	3	4	3	2	3	3	5	3	3	4	3	4	5	2	0	1	2	2	2			
respuesta 9	0	0	0	0	0	0	3	2	2	3	4	0	3	2	3	0	4	2	3	0	1	2	2	3	3	0	0	3	4	4	3	4	2	2	2	3	2	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	0	1	1	1	1	
respuesta 10	0	0	0	0	0	0	3	3	3	4	4	1	1	4	4	1	1	4	4	0	4	2	2	3	1	3	0	3	5	4	4	4	4	2	3	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4	2	2	1	2	2	2		
respuesta 11	0	0	0	0	0	0	3	2	2	3	3	1	2	4	4	1	2	4	4	0	4	4	3	4	4	2	0	4	4	4	4	3	3	2	3	3	3	4	4	5	3	4	5	5	3	1	1	1	2	2	2		
respuesta 12	0	0	0	0	0	0	3	3	3	3	4	1	2	3	4	1	2	3	3	0	4	3	2	3	3	2	0	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	3	4	4	4	4	4	5	4	1	1	1	1	1	1	



PERCEPCIÓN SOBRE EL USO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS ESTUDIANTES DEL MÁSTER EN PROFESORADO (ESPECIALIDAD DE EDUCACIÓN FÍSICA)

**ASIGNATURA E3**

Pregunta	1. medios																			2. evaluación y...				3. competencias										4. información		5. calificación														
	11. examen o prueba					12. sesiones				13. trabajo grupo			14. trabajo individual				15. otros							21	22	23	24	trav s	32. genéricas					33. específicas					pr	em p	51	52	53	54	55					
	11 1	11 2	11 3	11 4	11 5	11 6	12 1	12 2	12 3	12 4	13 1	13 2	13 3	13 4	14 1	14 2	14 3	14 4	15 1	15 2	15 3	15 4	15 5	15 6	15 7	15 8	15 9		30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41						42				
respuesta 1	4	0	0	1	0	0	2	2	3	3	1	1	2	1	3	2	3	3	3	0	4	1	3	2	3	3	0	3	4	5	4	3	4	2	2	4	3	5	3	3	3	3	4	5	4	4	0	1	0	0
respuesta 2	3	0	0	2	0	0	3	3	3	4	4	1	3	3	4	3	2	3	4	0	1	0	0	0	2	4	0	4	3	4	5	3	4	3	2	1	3	4	3	4	4	4	3	5	4	3	0	3	0	0
respuesta 3	4	0	0	1	0	0	2	2	3	4	1	1	2	1	4	2	3	3	3	0	1	0	3	2	2	2	0	4	3	4	3	4	3	2	2	3	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	0	2	0	0
respuesta 4	3	0	0	2	0	0	3	3	3	4	0	0	0	0	3	2	3	3	3	0	4	1	2	0	3	4	0	4	4	5	5	3	3	2	3	3	3	4	4	5	4	4	4	4	4	0	2	0	0	
respuesta 5	3	0	0	1	0	0	2	3	3	4	2	0	3	1	3	2	2	3	4	1	4	2	3	3	4	3	0	4	3	4	3	4	4	2	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	0	2	0	0	
respuesta 6	3	0	0	2	0	0	3	4	3	3	4	4	4	2	4	1	3	3	4	0	3	0	0	0	5	4	0	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	4	4	3	0	2	0	0	
respuesta 7	4	0	0	1	0	0	4	3	3	4	1	1	2	2	4	3	3	4	3	0	2	0	2	0	2	4	0	3	4	4	3	4	3	3	2	3	3	5	3	3	4	5	5	5	3	0	3	0	0	
respuesta 8	4	0	0	2	0	0	3	3	3	5	4	4	3	3	4	3	3	4	4	0	2	0	0	0	2	4	0	5	5	5	5	5	4	3	2	3	3	5	3	3	4	3	5	5	2	0	3	0	0	
respuesta 9	3	0	0	2	0	0	3	3	3	4	4	1	4	2	4	1	3	3	4	0	1	0	2	0	3	4	0	5	5	5	4	4	5	2	2	1	3	5	3	4	5	5	5	4	4	0	1	0	0	
respuesta 10	3	0	0	3	0	0	3	3	3	3	3	1	2	3	3	2	3	3	4	0	3	1	3	2	1	4	0	4	3	4	5	4	4	2	3	3	3	4	3	5	4	4	4	4	2	0	3	0	0	
respuesta 11	3	0	0	1	0	0	2	3	3	2	2	1	2	1	3	2	2	2	4	3	4	1	3	4	4	3	0	4	4	3	4	3	4	2	3	3	3	4	4	5	5	3	4	3	3	0	2	0	0	
respuesta 12	4	0	0	2	0	0	3	4	3	3	0	0	0	0	4	2	3	3	3	0	3	1	3	1	2	2	0	4	3	4	5	3	3	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	5	4	4	0	2	0	0

**PREGUNTA 6**

Pregunta	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7	6.8	6.9	6.10	6.11
respuesta 1	4	2	2	1	2	2	4	2	0	4	2
respuesta 2	5	3	1	2	0	4	4	3	0	5	1
respuesta 3	5	2	3	2	3	5	5	2	2	4	2
respuesta 4	5	2	2	1	2	2	5	2	0	5	2
respuesta 5	4	1	1	1	2	2	5	1	0	4	1
respuesta 6	5	1	2	2	2	2	5	2	0	4	1
respuesta 7	5	3	3	3	2	2	5	3	2	5	2
respuesta 8	5	3	2	2	1	4	4	3	0	5	0
respuesta 9	5	3	1	0	0	4	5	2	1	5	0
respuesta 10	5	3	3	1	2	2	5	2	0	5	1
respuesta 11	4	1	1	1	2	2	5	2	0	5	2
respuesta 12	5	2	1	1	2	2	4	3	0	4	1