

Trabajo de Fin de Máster

Evaluación formativa y captación de competencia docente en el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas (especialidad Educación Física)

Formative assessment and assessing teaching competence in Master's Degree in Teaching Staff of Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language, Artistic and Sports Teaching (specialty Physical Education)

Autora: Marta Guíu Carrera.
Tutora: Sonia Asún Dieste.
Trabajo de Modalidad B.
Curso académico: 2017/2018.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, le agradezco a mi tutora todo su esfuerzo y ayuda, no solo para sacar este trabajo adelante sino por hacerlo bajo el prisma de la evaluación formativa. Gracias por la continua dedicación a mejorar la calidad de la enseñanza en todo lo que está en su mano.

También agradezco enormemente a los entrevistados que han contribuido desinteresadamente y con gran predisposición a la elaboración de este trabajo.

Por último, gracias a amigos y familiares por su apoyo durante todo este proceso.

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
ABSTRACT.....	5
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN	6
MARCO TEÓRICO.....	7
Evaluación.....	7
Evaluación formativa	7
Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior	8
Estudios de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior	10
OBJETIVOS	11
METODOLOGÍA	11
1. Contextualización.....	11
2. Diseño	12
3. Fiabilidad y validez de la investigación	13
4. Estudio cuantitativo.....	14
4. 1. Muestra.....	15
4.2. Instrumento.....	15
4.3. Fases del estudio y procedimiento.....	15
5. Estudio cualitativo.....	16
5.1. Muestra y selección de participantes.....	17
5.2. Instrumento.....	17
5.3. Fases del estudio y procedimiento.....	17
RESULTADOS.....	19
Resultados del estudio cuantitativo	19
Resultados del estudio cualitativo	26
DISCUSIÓN	28
CONCLUSIONES	32
LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS	33
VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL.....	33
BIBLIOGRAFÍA.....	35
ANEXOS.....	40
ANEXO 1. Resultados del cálculo del coeficiente kappa de Cohen para cada una de las asignaturas.....	40
ANEXO 2. Cálculo de valores reales e ICCD.....	40

ANEXO 3. Guía de la entrevista y preguntas de reconducción	45
ANEXO 4. Consentimiento informado para la realización de la entrevista.....	46
ANEXO 5. Transcripción de las entrevista	47
Entrevistado 1:	47
Entrevistado 2:	54
Entrevistado 3:	59
ANEXO 6. Categorías y unidades de información	65
ANEXO 7. Análisis de contenido	66
Unidades de información	66
Proposición de síntesis e interpretación	71

RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso la introducción de un modelo educativo por competencias en la docencia universitaria que sustituyera los métodos de valoración tradicionales por nuevas formas de valoración más útiles para el alumno. Esto dio paso a nuevas investigaciones orientadas a otras formas de evaluación, como la evaluación formativa, en la que la evaluación constituye una situación de aprendizaje en sí misma. Los estudios que implementan la evaluación formativa obtienen resultados positivos en el aprendizaje del alumno, su implicación en la materia, su rendimiento académico y el desarrollo de competencias, entre otros.

Sin embargo, son minoritarios los estudios que analizan el panorama actual en cuanto a los sistemas de evaluación empleados en la formación inicial del profesorado. Con este enfoque se plantea el presente estudio en el que se han analizado, bajo el prisma de la evaluación formativa y las competencias docentes, los sistemas de evaluación del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza y de la especialidad de Educación Física, impartida en Huesca.

Mediante este estudio mixto complementario se ha utilizado el instrumento IASEG para analizar las guías docentes de las asignaturas generando un Índice de Captación de Competencia Docente (ICCD) mediante evaluación formativa para cada asignatura (método cuantitativo) y la entrevista en profundidad a tres docentes que imparten clase en el máster para contrastar y complementar el estudio anterior (método cualitativo).

Los resultados cuantitativos muestran una gran diferencia entre asignaturas en cuanto a la utilización de la evaluación formativa a partir del ICCD. Además, este índice refleja mayor capacidad formativa en las asignaturas específicas con respecto a las generales, observándose una especial diferencia en las dimensiones de: retroalimentación, trabajos individuales y otros medios.

Los resultados cualitativos descubren una marcada diferencia en cuanto a la formación de los docentes en temas relacionados con la evaluación formativa y a la implementación de la misma en la asignatura. También aportan alguna información de la evaluación que no aparece en la guía docente, como agentes e instrumentos de evaluación.

Como conclusión, se ha visto que tanto la literatura como los docentes entrevistados apoyan este tipo de evaluación por los beneficios que reporta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen obstáculos en su implementación como las limitaciones que genera un contexto poco habituado a esta práctica y la falta de formación de algunos docentes en este tema.

ABSTRACT

The creation of the European Higher Education Area (EHEA) meant the introduction of an educational model based on competencies in university teaching that would substitute traditional assessment methods for new forms of assessment that are more useful for the student. This gave way to new research oriented to other forms of evaluation, such as formative evaluation, in which evaluation constitutes a learning situation itself. The studies that implement the formative evaluation obtain positive results in the student's learning, their involvement, academic performance and the development of competences, among others.

However, the studies that analyse the current situation regarding the evaluation systems used in the initial teacher training are a minority. With this approach, the present study is analysed the evaluation systems, under the prism of the formative evaluation and the teaching competences, of the University Master in Teaching Compulsory Secondary Education, Baccalaureate, Vocational Training and Language Teaching, have been analysed. Artistic and Sports of the University of Zaragoza and the specialty of Physical Education, taught in Huesca.

Through this complementary mixed study, the IASEG instrument has been used to analyse the teaching guides of the subjects, generating a Teacher Competency Attainment Index (ICCD) through formative assessment for each subject (quantitative method) and in-depth interviews with three teachers who teach class in the master to contrast and complement the previous study (qualitative method).

The quantitative results show a great difference between subjects in terms of the use of formative assessment from the ICCD. In addition, this index reflects more formative capacity in the specific subjects with respect to the general ones, observing a special difference in the dimensions of: feedback, individual works and other means.

The qualitative results discover a marked difference in the training of teachers in topics related to the formative evaluation and the implementation of the same in the subject. They also provide some evaluation information that does not appear in the teaching guide, as agents and assessment instruments.

As a conclusion, it has been seen that both the literature and the teachers interviewed support this type of evaluation because of the benefits it brings in teaching-learning process. However, there are obstacles in its implementation, such as the limitations generated by a context that is little used to this practice and the lack of training of some teachers in this area.

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster forma parte del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas*, de la Universidad de Zaragoza. Corresponde con la especialidad de Educación Física impartida en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación del campus de Huesca.

Se ha elegido para el trabajo la *modalidad b*, por lo que, citando la guía docente: “consistirá en un trabajo original de inicio en la investigación o innovación educativas integrado en alguna de las líneas propuestas por el del Máster para las distintas especialidades y aprobadas por la Comisión de Garantía de Calidad del Máster”. La temática de la línea de investigación seleccionada es la evaluación formativa.

La evaluación en la docencia ha sufrido un proceso de transformación a lo largo de los años. Estas modificaciones diferencian entre evaluaciones de carácter más tradicional y evaluaciones de carácter más alternativo. Como Castillo y Cabrerizo (2003) indican, la evaluación era entendida como medida en los años veinte, en los años cuarenta como el grado de consecución de objetivos, en los años setenta se empieza a valorar el cambio que da el alumno, en los años ochenta se empiezan a diferenciar los modelos cualitativos y modelos cuantitativos, y en los noventa aparece la evaluación formativa. No encontraremos una sola definición de evaluación, de la misma manera que ésta ha ido modificándose con el paso del tiempo, pasando de un carácter informativo a uno más formativo.

Sin embargo, la problemática que se plantea es si, realmente la evaluación actual es de carácter formativo o si por el contrario, continúa con su carácter informativo tradicional. Dado que las modificaciones que ha sufrido la evaluación pueden ser potencialmente teóricas y en menor medida a nivel práctico en el aula. Para Bordas y Cabrera (2001), existe un frecuente abismo entre la teoría pedagógica referida a la evaluación y la práctica educativa.

Este trabajo aborda la problemática anterior desde el contexto de docencia universitaria utilizando el propio máster como estudio de caso. En este marco, se ha querido conocer la medida y la forma en la que se ha integrado la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en este máster universitario.

JUSTIFICACIÓN

Con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) surgió un modelo educativo por competencias en la docencia universitaria. Esto supuso una modificación de los factores que intervienen en el currículo. Es decir, había que desechar los métodos de valoración tradicionales para abrir paso a nuevas formas de valoración que supongan una utilidad para el alumno. Aquí cobra sentido la evaluación formativa como herramienta de aprendizaje.

La importancia de centrar el trabajo en la evaluación formativa nace de la aparente falta de estudios al respecto para que sea sólida la evidencia en cuanto a su conveniencia.

Dado que se ha observado un gran cambio en las metodologías de enseñanza en las últimas décadas, lo pertinente es que la forma de evaluar se adapte a estos cambios. Como existe poca investigación sobre evaluaciones alternativas a las tradicionales, se considera menester una sensibilización al respecto en aquellos que desempeñan una labor docente. Por ello, este trabajo pretende colaborar con la movilización de creencias en el profesorado, así como en los estudiantes de máster, para valorar la herramienta que supone la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

MARCO TEÓRICO

Este trabajo comienza desde una perspectiva teórica que explique, mediante las aportaciones de diversos autores, los conceptos necesarios para una mejor comprensión del estudio.

EVALUACIÓN

En primer lugar, empezaremos por la definición de evaluación.

Para Chivite (2000), es una organización de elementos que se relacionan de forma ordenada para constituir una unidad funcional al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo un proceso abierto con tendencia al crecimiento y a la expansión. Para Sanmartí (2007), la evaluación es un proceso en el que se recoge y se analiza información con objeto de describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones. Salinas (2002), indica que se trata de una de las tareas de mayor complejidad en la docencia.

La evaluación no es un fenómeno esencialmente técnico, sino un fenómeno ético a utilizar en el aprendizaje, como un modo de comprender para mejorar las prácticas que aborda (Santos, 2007).

Álvarez (2001), señala que la evaluación permite conocer, por lo que siempre se aprende, al contrario que en los exámenes donde solo se confirman saberes o ignorancias. Establece su queja de que aunque se dice que en la escuela se evalúa mucho, se evalúa muy poco y se examina mucho.

Por lo tanto, cuando un docente valora el trabajo de un alumno y las mejoras que se han ido realizando en un medio determinado, y emite un juicio de valor al respecto, hablamos de evaluación; es al transferir estas valoraciones a términos cuantitativos cuando hablamos de calificación -basada en la evaluación sumativa-, pero pueden darse procesos de evaluación que no conlleven calificación (Hamodi, López-Pastor, López-Pastor, 2015). Según estos autores son los procesos de evaluación con los que el alumnado aprende y no con los de calificación.

EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación formativa es una estrategia de evaluación dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje y para ello se pueden aplicar tres

técnicas: la autoevaluación, la evaluación mutua y la coevaluación (Moraza, 2007). Por ello, aunque estas técnicas puedan utilizarse la mera utilización de las mismas no va a significar que se esté realizando una evaluación formativa. Con ella se trata de desarrollar en los alumnos competencias y/o estrategias de autodirección en el aprendizaje y generar procesos metacognitivos, es decir, que el alumno sea consciente de cómo aprende y de qué tiene que hacer para seguir aprendiendo (López Pastor, 2009). Este autor resalta el énfasis que ha de ponerse en el valor educativo y formador que las situaciones de evaluación han de tener por sí mismas.

Brown y Pickford (2013) la definen como el procedimiento que es empleado para reconocer el aprendizaje y responder al mismo para poder reforzarlo durante el proceso.

La evaluación formativa se refiere a todas aquellas actividades que llevan a cabo los profesores y los alumnos cuando se evalúan ellos mismos, y que dan información que puede ser utilizada para revisar y modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje con las que están comprometidos (Black y Williams, 1998). Estos autores evidencian que sólo cuando se refuerza su carácter formativo, y está integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los resultados finales mejoran.

En este apartado cabe aclarar diferentes términos relacionados, siguiendo las definiciones de López-Pastor y Pérez-Pueyo (2017). En primer lugar, la *autoevaluación* es la evaluación que el alumno/profesor realiza sobre sí mismo o sobre un proceso y/o resultado personal, pudiendo ser individual o grupal. En segundo lugar, la *coevaluación* supone la evaluación entre iguales, es decir, entre alumnos, y también puede ser individual o grupal aunque éste último no implica la dilución de la responsabilidad individual. En tercer lugar, la *evaluación compartida*, 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, que pueden ser individuales o grupales, y estar relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o coevaluación, así como con procesos paralelos o complementarios de autocalificación y calificación dialogada. La *autocalificación* es el proceso a través del cual cada alumno fija la calificación que cree merecer, en base a los criterios de calificación previamente establecidos. Y por último, la *calificación dialogada* es el proceso por el cual alumnado y profesorado dialogan sobre la calificación definitiva y la acuerdan, en base a los criterios de calificación previamente establecidos, y puede ser individual, en pequeños grupos o en gran grupo.

Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

En 1998 se firma la Declaración de Bolonia, que busca establecer un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para lograr la convergencia y la comparabilidad en los sistemas universitarios europeos, creándose una unidad de medida del trabajo y estudio del alumno: *European Credit Transfer System (ECTS)*. Con este plan, los exámenes se convierten en una parte del sistema de evaluación, donde también se tiene en cuenta el trabajo autónomo y continuado del alumno fuera de clase (trabajos, prácticas...), la adquisición de competencias. Las competencias (transversales y específicas) establecidas suponen realizar cambios importantes en el sistema universitario que equilibren las competencias pretendidas, las capacidades a desarrollar, las metodologías aplicadas y el tipo de evaluación que se lleve a cabo (Pérez-Pueyo et al., 2008). De

Miguel et al. (2006) definen las competencias de conocimientos como una adquisición sistemática de conocimientos y teorías, entre otros, que se relacionan con un área de conocimiento determinada. En cuanto a las competencias de procedimientos o aplicaciones, consideran que constituyen el entrenamiento en los procedimientos metodológicos aplicados que se relacionan con un área de conocimiento determinada. Y las competencias de actitudes y valores como las actitudes y habilidades requeridas para la práctica profesional.

En el proceso hacia la incorporación al EEES, se crea en 2005 la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida en la Docencia Universitaria, con objeto de desarrollar sistemas de evaluación formativa adaptados a dicho espacio. Surge al confluir las inquietudes de profesores en la búsqueda de una mejora de los modelos de evaluación universitaria adecuados a las modificaciones que supone la creación del EEES (Navarro, Santos, Buscà, Martínez y Martínez, 2010). Esta Red define la evaluación formativa como cualquier proceso de constatación, valoración y toma de decisiones que va más allá del fin calificador, ya que su principal finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje (López Pastor, 2009).

López-Pastor (2012) señala que el proceso de Convergencia hacia el EEES implica cambios en la evaluación en la docencia universitaria, entre ellos, dar más peso a la evaluación continua y formativa frente a la final y sumativa, orientada a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y no como mero control de los mismos, así como evaluar los tipos de aprendizaje y competencias planificados y no sólo los evaluables con exámenes tradicionales, y evaluar también el proceso de aprendizaje y durante el mismo, no sólo el producto final.

Son numerosos los autores que como, Busca, Pintor, Martínez y Peire (2010) confirman la viabilidad de desarrollar asignaturas en la universidad con sistemas de evaluación continua, formativa y compartida, claramente orientada al aprendizaje del alumnado.

En esta puesta en práctica cabe diferenciar entre: los medios de evaluación, que son las producciones del alumnado que demuestran lo que han aprendido; las técnicas de evaluación, que son las estrategias que el profesorado utiliza para recoger información acerca de los medios y son de dos tipos, en función de si el alumnado participa o no en el proceso de evaluación; y los instrumentos de evaluación, que son las herramientas que utilizan profesores y alumnos para plasmar de manera organizada la información recogida mediante una determinada técnica de evaluación (Hamodi et al., 2015). Algunos ejemplos de instrumentos de evaluación son los que utilizó Fraile (2012), en su estudio como instrumentos para evaluar las competencias: informes y prueba escrita (saber), informes, cuadernos de campo, asistencia y participación y práctica docente (saber hacer) y capacidades socio-morales en el trabajo grupal y presentación de informes. Conde y Pozuelos (2007), proponen herramientas para contribuir la implementación de la evaluación formativa, como puede ser el uso de rúbricas en las que queden definidos una serie de criterios graduados y su correspondiente escala de valoración.

Estudios de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior

Aunque es una temática reciente y los estudios no son muy abundantes, en todos se observan las ventajas de aplicar programas de evaluación formativa. (Barberá, 2003; Knight, 2005; Boud y Falchikow, 2007; López-Pastor, 2009).

Parece ser que existe una tendencia en la literatura en cuanto al estudio de la evaluación formativa universitaria desde la perspectiva de los alumnos (Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2014; Hortigüela, Abella y Pérez-Pueyo, 2015; Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016). Algunos estudios combinan la perspectiva de alumnos y docentes (Martínez, Castejón y Santos, 2012), y alumnos, egresados y docentes (Gutiérrez, Pérez-Pueyo y Pérez-Gutiérrez, 2013; Romero-Martín, Castejón-Oliva, López-Pastor y Fraile-Aranda, 2017) estudiando las posibles diferencias entre ellos. Otros estudian el nivel de evaluación formativa de la asignatura en función de la actuación y tipología del profesorado (Palacios y López-Pastor, 2013).

Una segunda tendencia puede observarse en aquellos estudios que comparan la evaluación formativa con los resultados académicos, afirmando una generalizada mejora en la calificación e implicación del alumno (Arribas, 2012; Castejón, López-Pastor, Julián y Zaragoza, 2011; Lizandra, Valencia-Peris, Atienza y Martos-García, 2017).

Una variedad de estudios utilizan ciclos de investigación-acción en los que se aplican programas de evaluación formativa y se estudian los resultados en el aprendizaje del alumno, sus ventajas y sus dificultades (Manrique, Vallés y Gea, 2012).

La metodología en muchos casos es cuantitativa, al utilizar instrumentos que permiten un análisis descriptivo y comparativo. Como por ejemplo la utilización de cuestionarios validados (Arribas, Carabias y Monreal, 2010; Gutiérrez et al., 2013; Palacios y López-Pastor, 2013; Hortigüela, Pérez-Pueyo y Abella, 2014; Hortigüela et al., 2015; Hortigüela y Pérez-Pueyo, 2016; Romero-Martín et al., 2017), como el cuestionario validado de evaluación en formación inicial de Castejón-Oliva, Santos-Pastor y Palacios-Picos (2015).

También se utiliza la metodología cualitativa en aquellos estudios que parten de grupos de discusión (Hamodi y López, 2012; Martínez y Flores, 2014), de la elaboración de un informe final por parte del docente (Busca et al., 2010), del diario del profesor (Ureña y Ruiz, 2012) o de otros elementos no cuantificables.

Se abordan también ambas metodologías, es decir, de tipo mixto. Como el estudio multicaso de corte naturalista de Castejón-Oliva, López-Pastor, Julián-Clemente y Zaragoza-Casterad (2011), para analizar el rendimiento académico y la evaluación formativa en estudiantes de profesorado en el que usan herramientas de carácter cuantitativo (resultados académicos, exámenes) y cualitativo (entrevistas a los alumnos, cuaderno de campo del docente...). Según Pereira (2011), la utilización de los diseños de método mixto es una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación educativa, y sobre todo si es evidente la intención del investigador para otorgar voz a los participantes, es decir, cuando además de datos numéricos se busca la visión más íntima del participante, los datos cualitativos son muy relevantes. Es por ello, que el presente trabajo va a utilizar este diseño para abordar la problemática, ya que los datos cualitativos pueden aportar una información extra necesaria.

Los resultados más llamativos de los estudios mencionados indican que los sistemas de evaluación formativa contribuyen satisfactoriamente a la adquisición de competencias (Ureña y Ruiz, 2012; Manrique et al., 2012; Arribas et al., 2010; Busca et al., 2010), suponen un mayor rendimiento académico e implicación del alumno (Arribas, 2012; Castejón et al., 2011; Lizandra et al., 2017), mejorando su motivación (Manrique et al., 2012) y participación (Busca et al., 2010). Los posibles inconvenientes radican en una mayor carga de trabajo para el profesor y el alumno y una falta de costumbre en este tipo de sistemas de evaluación (Manrique et al., 2012). Teniendo en cuenta que los docentes a veces pueden percibir su evaluación como más formativa y los alumnos como más tradicional (Gutiérrez et al., 2013).

El estudio de caso (Hamodi y López, 2012) o multicaso (Castejón-Oliva et al., 2011) es muy utilizado como método de investigación, como en casi todos los estudios anteriormente mencionados, que están realizados en una o varias universidades españolas. Aunque el estudio de caso no aporte resultados generalizables, sí que nos da información valiosa acerca del contexto, y puede servirnos para el análisis de contextos se características similares. Es por ello, que en este trabajo se va a partir del estudio de caso de la evaluación formativa de un máster en particular. Porque aunque los resultados no sean generalizables, la información obtenida puede ser útil para orientarnos hacia una posible mejora educativa en este contexto.

OBJETIVOS

Los objetivos que se proponen para este trabajo son los siguientes:

- Analizar los sistemas de evaluación del máster bajo el prisma de la evaluación formativa y las competencias docentes.
- Analizar los sistemas de evaluación de las guías docentes en diferentes dimensiones.
- Complementar y contrastar la información obtenida del análisis de las guías docentes con la información obtenida de las entrevistas en profundidad a profesores que imparten clase en el máster en el curso actual. .
- Estudiar el grado de conocimiento del profesorado acerca de la evaluación formativa.

METODOLOGÍA

1. Contextualización

En primer lugar, es importante señalar que el presente estudio no pretende extrapolar los resultados obtenidos a otros contextos, sino estudiar un caso en particular: la evaluación en las asignaturas que forman el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la especialidad de Educación Física, impartido en la Universidad de Zaragoza en el curso 2017/2018.

Ésta es una universidad pública y los estudiantes son, por lo general, de clase media. La especialidad de Educación Física en el máster se imparte en la ciudad de Huesca. Varios docentes que imparten las asignaturas específicas son profesores del grado de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la misma universidad, de donde provienen la mayor parte de los estudiantes del máster de esta especialidad.

2. Diseño

Este trabajo es un estudio mixto complementario. Por lo que se ha realizado un estudio cuantitativo y un estudio cualitativo, cuya metodología empleada se detalla más adelante.

Por lo tanto, también se ha utilizado un doble paradigma. Por un lado, el paradigma constructivista, que se caracteriza por la utilización de métodos cualitativos (Mertens, 2015). La autora subraya que el enfoque interactivo entre investigador-encuestado a veces se describe como hermenéutico y dialéctico porque se realizan esfuerzos para obtener múltiples perspectivas que producen mejores interpretaciones de significados (hermenéutica) que se comparan y contrastan a través de un intercambio dialéctico que implica la yuxtaposición de ideas contradictorias, forzando la reconsideración de la posición anterior.

Y por otro lado, el paradigma de los positivistas, cuyos métodos experimentales proceden de las ciencias naturales, siendo los métodos cuantitativos predominantes en la investigación postpositivista (Mertens, 2015).

Cook y Reichardt (1986) diferencian el paradigma cualitativo por el uso de métodos cualitativos, el fenomenologismo y la comprensión, la observación naturalista, por ser subjetivo, fundamentado en la realidad, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo, válido y por asumir una realidad dinámica. Mientras que el paradigma cuantitativo lo diferencian por el uso de métodos cuantitativos, el positivismo lógico, la medición penetrante y controlada, por ser objetivo, no fundamentado en la realidad, confirmatorio, reduccionista, interencial, hipotético, fiable, particularista y por asumir una realidad estable.

La utilización del método mixto para el presente trabajo se apoya en la literatura. La esencia de los métodos mixtos se encuentra en la combinación de datos cualitativos y cuantitativos (Anguera, Camerino, Castañer y Sánchez, 2014). La investigación cuantitativa recoge datos numéricos, la investigación cualitativa recoge palabras, imágenes, artefactos, mientras que los métodos mixtos recogen ambos tipos de datos (Mertens, 2015).

“Por su propia naturaleza, los datos cualitativos se hallan más fácilmente abocados a problemas de consistencia, dada la complejidad de la situación, la habitual amplitud del objetivo, el riesgo de subjetividad, y los registros en forma narrativa” (Anguera, 1986, p. 36). Por lo que la autora sugiere la necesidad de compensar la debilidad del dato inherente a la metodología cualitativa complementándolo con procedimientos diferentes.

Anguera et al. (2014), indican que por lo general, los estudios cuantitativos no se refieren a la individualidad ya que sus procedimientos absorben lo individual dentro del

grupo. Sugieren que, es aquí donde entra la posibilidad de que los datos cualitativos sean necesarios para enriquecer los hallazgos cuantitativos. “Los enfoques naturalistas requieren ser complementados por datos cuantitativos que refuercen sus hallazgos para evitar que sólo devengan un anecdótico que no pueda ser extrapolado o una saturación de datos cualitativos, cuya cantidad suele no aportar más luz a la investigación” (Anguera et al., 2014, p. 127).

Además, según Mertens (2015), el enfoque en los datos empíricos y objetivos se queda corto cuando se aplica al comportamiento humano.

Cook y Reichardt (1986) señalan al menos tres razones para respaldar la idea de la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos al abordar problemas de evaluación:

- La investigación evaluativa tiene propósitos múltiples que han de ser atendidos bajo las condiciones más exigentes, lo que a menudo exige una variedad de métodos.
- Empleados en conjunto y con el mismo propósito, los dos tipos de métodos pueden vigorizarse mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado.
- Los métodos cuantitativos y cualitativos tienen con frecuencia sesgos diferentes, por lo que será posible emplear a cada uno para someter al otro a comprobación.

Por otro lado, Ruiz (2012), considera que el uso combinado de la metodología cuantitativa y cualitativa en la investigación no solo es compatible, sino que uno puede enriquecer al otro, mejorando la calidad del producto final.

Por lo que los datos obtenidos en este estudio proceden tanto de la metodología cualitativa como de la cuantitativa, actuando como complemento la una de la otra.

3. Fiabilidad y validez de la investigación

En este apartado se estudia el rigor de la investigación. Por un lado, en cuanto a la fiabilidad del estudio cuantitativo, y por otro, en cuanto a la validez del estudio cualitativo.

Comenzando por el estudio cuantitativo, el instrumento utilizado está validado por los miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES). Cada guía ha sido revisada por dos investigadores para aumentar la fiabilidad de los resultados. Para corregir el posible azar en el acuerdo entre los investigadores se utiliza el estadístico Kappa de Cohen (Torres y Perera, 2009). Por lo que para estudiar el grado de acuerdo se calculó con el programa *SPSS Statistics* (versión 23) el coeficiente *kappa de Cohen*, por ser variables categóricas. Los resultados de los valores de *kappa* (Anexo 1) indican un alto grado de acuerdo, aportando una alta fiabilidad, concordancia y credibilidad a la investigación.

Fraile (2006), reúne los siguientes criterios para la obtención del rigor científico en investigaciones cualitativas a partir los trabajos de Guba.

En primer lugar, la **credibilidad** (validez interna). Para ello se requiere triangular técnicas, instrumentos y participantes, valerse de la observación persistente y prolongar la recogida de datos y analizar los datos negativos o contradictorios con los resultados finales. Por su parte, Ruiz (2012) sugiere la aplicación de diferentes técnicas, adopción de distintas perspectivas o adición de datos en la recogida inicial de datos y su posterior interpretación. En este caso se ha utilizado como instrumento de obtención de información la entrevista en profundidad. La recogida de datos se ha realizado una vez el docente hubiera impartido varias clases, de manera que cualquier cambio en la evaluación a nivel de práctica en el aula pudiera ser recogido. La información recogida por las entrevistas no solo nos ha permitido contrastar los datos con los obtenidos tras el análisis de las guías docentes, sino que también nos ha aportado nuevos matices a la investigación dotándola de mayor riqueza.

En segundo lugar, la **transferencia** (validez externa). Que implica explicitar el proceso metodológico empleado, una descripción densa del contexto en que se ha realizado el estudio y presentar a los participantes con el mayor número de datos posibles. Ruiz (2012), alude en este caso a la corroboración de resultados por otro investigador o por la contrastación empírica con otra serie similar de datos. En esta investigación, el contexto se ha descrito en la *metodología* y los datos obtenidos por la entrevista se han contrastado con el anterior estudio.

En tercer lugar, la **consistencia** (replicabilidad). La cual necesita de una triangulación de métodos, que los participantes validen los resultados finales y valerse de un auditor externo. En el caso de nuestro análisis de contenido de las entrevistas en profundidad, el resultado final ha sido corroborado por los participantes, que han tenido la oportunidad de añadir o modificar lo pertinente para una mayor veracidad de los datos recogidos. Por otra parte, al tratarse de un trabajo tutorizado, se cuenta con el anteriormente mencionado auditor externo.

En último lugar, la **confirmabilidad** (fiabilidad externa). Donde el investigador presentará su postura para dar a conocer sus intenciones y se confirma la intervención con pruebas documentales que justifiquen el proceso del estudio. Es decir, lo recogido anterior y posteriormente a lo largo de esta investigación.

4. Estudio cuantitativo

El estudio cuantitativo se ha enfocado en analizar la presencia de la evaluación formativa en el máster a partir del Índice de Captación de Competencia Docente de las diferentes asignaturas. Para lo que se ha utilizado un instrumento específico y la información recogida en las guías docentes.

La metodología de investigación cuantitativa se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población que se está estudiando (Hueso y Cascant, 2012). Estos autores asocian con este método la utilización de técnicas de recolección cuantitativas y técnicas de análisis cuantitativo (estadística descriptiva e inferencial), pudiendo ser las variables empujadas tanto cuantitativas como cualitativas.

4.1. Muestra

Se han utilizado para este estudio las asignaturas correspondientes con el *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la especialidad de Educación Física, impartido en la Universidad de Zaragoza en el curso 2017/2018, a excepción de las asignaturas de prácticas y de Trabajo de Fin de Máster.

4.2. Instrumento

Desde esta perspectiva, se ha utilizado un instrumento que permitiera obtener datos cuantificables a complementar y contrastar con los obtenidos por medio de la metodología cualitativa. Dicho instrumento es el IASEG, cuyos autores son Romero, Chivite y Asún. Ha sido validado por los miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior (REFYCES) y se encuentra en proceso de publicación. Permite analizar el sistema de evaluación utilizado en una asignatura, a partir de la información disponible en la guía docente universitaria, desde el prisma de la evaluación formativa y desarrollo de competencias. Este análisis se realiza desde varias dimensiones, que son: modalidad, agente, retroalimentación y medios utilizados para la evaluación (exámenes o pruebas, prácticas docentes, trabajos y otros).

4.3. Fases del estudio y procedimiento

La investigación cuantitativa se compone de las fases: definición del problema, objetivos e hipótesis; selección de técnicas, operacionalización y muestreo; recolección de información; análisis de datos; interpretación de resultados y conclusiones; elaboración de informe y nuevos interrogantes (Hueso y Cascant, 2012). Nuestro estudio cuantitativo ha seguido las fases propuestas por estos autores y se representan gráficamente a continuación.

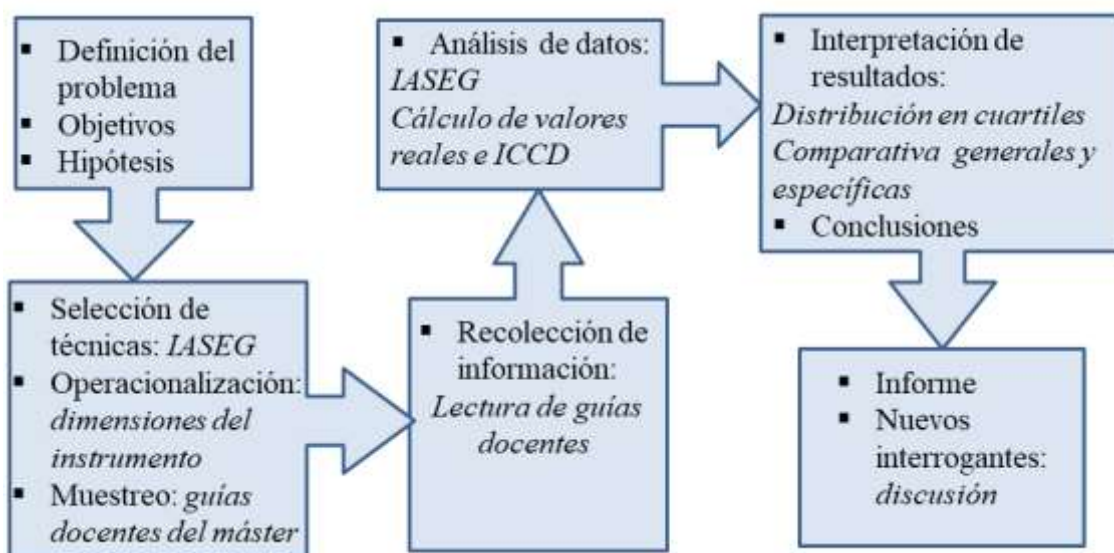


Figura 1. Fases del estudio cuantitativo.

Las dos primeras fases ya han sido explicadas, por lo que continuamos con la fase tres de recogida de información. Para proceder a la misma se consultaron las guías docentes de todas las asignaturas (a excepción de los tres prácticums y el Trabajo de Fin de Máster) del curso actual del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la especialidad de Educación Física, impartido en la

Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca). El acceso a las mismas es público y está publicado en el siguiente enlace:

https://estudios.unizar.es/estudio/asignaturas?anyo_academico=2017&estudio_id=659¢ro_id=202&plan_id_nk=366&sort=curso

Una vez recogida la información referente a la evaluación de cada asignatura se utilizó el instrumento para el análisis de los datos. Éste presenta diferentes elementos que se dividen en las siguientes dimensiones: modalidad, agente, retroalimentación y medios, dentro del cual encontramos examen o prueba, sesiones, trabajos en grupo, trabajos individuales y otros medios. De manera que se comprueba la presencia o no de estos elementos en la evaluación de la asignatura a partir de la información recogida de la guía docente. El instrumento calcula inicialmente una cifra para cada una de las dimensiones estudiadas. Y a partir de esta cifra, se ha calculado de forma manual la medida en la aparece la evaluación formativa en la asignatura a partir del “Índice de Captación de Competencia Docente” (ICCD). El cálculo del ICCD se ha realizado, siguiendo a los autores del IASEG, de la siguiente manera:

Se obtiene un valor para cada una de las dimensiones estudiadas: modalidad, agente, retroalimentación y medios, dentro del cual encontramos examen o prueba, sesiones, trabajos en grupo, trabajos individuales y otros medios. A este resultado le llamaremos “valor directo” y nos ayudará a calcular el “valor porcentual”, que se obtiene calculando el porcentaje que supone el “valor directo” respecto a la puntuación máxima que puede obtener en esa dimensión. Es decir, multiplicando el “valor directo” por cien y dividiendo el resultado entre el valor máximo de esa dimensión.

A continuación, para hallar el “valor real” se multiplica el “valor porcentual” por el porcentaje de su grupo y se divide por cien. El porcentaje de su grupo se calcula respecto a los valores máximos. Es decir, multiplicando cada valor máximo por cien y dividiendo el resultado entre la suma de los valores máximos.

Tras sumar los diferentes “valores reales” obtenidos en todas las dimensiones para una asignatura, se conocerá su ICCD (Anexo 2).

Para finalizar, se han calculado los cuartiles en base a los valores de ICCD, para poder situar las diferentes asignaturas según corresponda. Se ha realizado una comparativa entre asignaturas generales y asignaturas específicas. También se ha analizado as diferencias entre asignaturas en cada una de las dimensiones, utilizando en este caso el valor real.

5. Estudio cualitativo

La metodología cualitativa en este trabajo pretende obtener una información adicional para contrastar y complementar el estudio cuantitativo. Se basa en la realización de entrevistas a tres docentes que imparten clase en el curso actual del *Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la especialidad de Educación Física, impartido en la Universidad de Zaragoza (Campus de Huesca). Los entrevistados han aportado información acerca de su evaluación, su opinión acerca de la evaluación formativa, autoevaluando su presencia en la asignatura.

Cabe decir, que el método cualitativo se caracteriza por la posibilidad de que implique subjetividad al ser el investigador el principal instrumento de medida, por la perspectiva naturalista, la imposibilidad de generalizar los resultados, la utilización de un planteamiento inductivo, la utilización de la reflexión, interpretación y crítica como base (Guillén, Peñarrubia, Montero y Adell, 2014), entre otras particularidades.

5.1. Muestra y selección de participantes

Para la selección de los participantes se ha utilizado el muestreo por conveniencia, ya que se ha seleccionado debido a su fácil disponibilidad (Mejía, 2000). Se han seleccionado a tres docentes del máster. Aunque es difícil determinar a cuántas personas se debe entrevistar en un estudio cualitativo, en el muestreo teórico el número de casos estudiados carece relativamente de importancia, siendo el potencial de cada caso lo importante para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social (Taylor y Bogdan, 2013).

Los docentes seleccionados son varones. Dos imparten asignaturas específicas y uno imparte una asignatura general.

5.2. Instrumento

El medio de obtención de la información ha sido la entrevista en profundidad. Alonso (1998), define la entrevista de investigación como la conversación que transcurre entre el entrevistador y el informante, siendo este primero quien la dirige y la registra, con la finalidad de favorecer un discurso continuo del informante hacia una línea argumental determinada por la investigación. El proceso que se ha llevado a cabo para la elaboración de este instrumento se detalla a continuación en el siguiente apartado.

5.3. Fases del estudio y procedimiento

Ruiz (2012), propone las siguientes fases en la investigación cualitativa: la definición del problema y diseño del trabajo, la recogida de datos y análisis de datos e informe y validación de la investigación. Siguiendo a este autor, se presentan gráficamente a continuación las fases que se han seguido para el estudio.



Figura 2. Fases del estudio cualitativo.

Para la primera fase, el problema queda definido al buscar el contrastar y complementar la información obtenida a través del método cuantitativo. De manera que, lo que se pretende con las entrevista es que el entrevistado hable sobre las diferentes dimensiones de su evaluación, con el objeto de descubrir nuevos matices que no se hayan recogido en el análisis de las guías docentes. Así como para averiguar el grado de conocimiento

sobre la evaluación formativa de los docentes entrevistados y la medida en la que aplican este tipo de evaluación en su asignatura.

En cuanto al diseño del trabajo, se ha hablado anteriormente de la muestra elegida, así como del uso de la entrevista en profundidad como medio de obtención de información. Por lo que, inicialmente, se diseñó un esquema de la misma para poder reconducir la conversación hacia donde más interese. Taylor y Bogdan (2013), consideran que la guía de la entrevista no es un protocolo estructurado, sino de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante, que sirve solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas. Por ello, se elaboró una guía (Anexo 3) en la que se reflejan las categorías de las que se quiere obtener información y ejemplos de preguntas de reconducción que el entrevistador puede utilizar para dirigir la conversación si es preciso.

En cuanto a la recogida y análisis de los datos, cabe decir que las entrevistas se grabaron, ya que este procedimiento le permite al entrevistador captar mucho más que si reposara únicamente sobre su memoria (Taylor y Bogdan, 2013). Previamente, cada entrevistado firmó un consentimiento informado (Anexo 4) autorizando la grabación de la misma. Gracias a la grabación se pudieron transcribir las entrevistas palabra a palabra, para no perder información (Anexo 5).

Ruiz (2012), propone que la mejor forma de organizar toda la información que se recoge con la investigación cualitativa (por ejemplo, a partir de las entrevistas en profundidad) es la codificación y reducción a categorías. La metodología cualitativa se basa en el uso de categorías (Martín, Fernández-Lozano, González-Ballesteros y De Juanas, 2013).

“Con la categorización se pretende una homogeneidad interna entre los diferentes ítems clasificados en cada categoría y una homogeneidad externa entre categorías, cumpliéndose las condiciones de exhaustividad con relación a los aspectos seleccionados como objetivo y de mutua exclusividad, que implica garantía de no solapamiento” (Anguera, 1986, p. 32). Para Flick (2014), la categorización hace referencia al resumen de los conceptos resultantes de la codificación en conceptos genéricos y a la elaboración de las relaciones entre los conceptos y los conceptos genéricos.

En este estudio se han establecido una serie de categorías con el objetivo de que el entrevistado hable y nos dé información sobre ellas quedando ésta más organizada.

De forma manual, se extrajo la información de cada entrevista relevante para cada categoría, utilizando la técnica de análisis de contenido. Ésta es una forma particular de análisis de documentos, donde no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, tratando de cuantificar su significado (López, 2002).

Se ha utilizado el procedimiento de análisis de contenido de Bardin (1977). Por un lado, en cuanto a la codificación, se ha asociado un número a cada entrevistado. De manera que el *Entrevistado 1* es un docente que imparte una asignatura de carácter específico, el *Entrevistado 2* imparte una asignatura también específica y el *Entrevistado 3* imparte una asignatura general.

Por otro lado, se establecieron las unidades de información asociadas a las categorías previamente señaladas (Anexo 6). A partir de ellas, se realizó una proposición de síntesis, que finaliza con una interpretación (Anexo 7).

La última fase que propone el autor, la validación de la investigación, se ha explicado con anterioridad.

RESULTADOS

Según los resultados obtenidos en este trabajo se observa que existe una gran diferencia en el carácter formativo de la evaluación de las distintas asignaturas y se establece el siguiente orden de las asignaturas estudiadas de mayor a menor Índice de Captación de Competencia Docente: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física (74,62), Diseño curricular de Educación Física (57,73), Habilidades comunicativas para profesores (49,73), Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas (41,12), Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física (41,02), Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física (40,48), Contexto de la actividad docente (35,51), Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física (33,75), Procesos de enseñanza-aprendizaje (30,12), Prevención y resolución de conflictos (29,66), Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje (26,71) e Interacción y convivencia en el aula (25,78).

Las asignaturas específicas cuentan con un Índice de Captación de Competencia Docente medio mayor que las asignaturas generales. Lo mismo sucede para las diferentes dimensiones, donde las mayores diferencias se observan en la retroalimentación, trabajo individual y otros medios.

Por otro lado, las entrevistas han mostrado matices informativos acerca de la evaluación de la asignatura que no se obtienen de la lectura de la guía docente. Los tres entrevistados han evolucionado hacia formas de evaluación menos tradicionales y priorizan el proceso de aprendizaje frente a un resultado. Sin embargo, se observan diferencias entre ellos en cuanto a su formación en evaluación formativa y en el grado de aplicación de la misma en su asignatura. Principalmente en la variedad de medios, agentes e instrumentos de evaluación utilizados.

Resultados del estudio cuantitativo

Este estudio ha mostrado una gran diferencia entre asignaturas en cuanto a la utilización de la evaluación formativa a partir del ICCD. Ya que éste toma el valor de 74,62 en la asignatura más formativa y 25,78 en la menos formativa. Además, este índice refleja mayor capacidad formativa en las asignaturas específicas con respecto a las generales.

En el Anexo 2 se presentan las tablas de resultados del cálculo del Índice de Captación de Competencia Docente y de los valores reales para las diferentes dimensiones. Se ha partido de ello para hallar los cuartiles correspondientes, de manera que podamos situar a las asignaturas en uno u otro cuartil.

El cálculo de los cuartiles del Índice de Captación de Competencia Docente ha permitido agrupar a las asignaturas en una ordenación más precisa, situándose tres asignaturas en cada cuartil, lo que corresponde un 25% del total de las asignaturas (tabla 1).

Tabla 1.

Cuartiles del ICCD y porcentaje de asignaturas de cada uno.

	ICCD	Asignaturas (%)
Q1 (más alto)	43.27	25
Q2	37.99	25
Q3	30.00	25
Q4 (más bajo)	25.78	25

Sabemos que $Q4= 25,78$ y que $Q3= 30,00$. Por lo que las asignaturas incluidas entre $Q3$ y $Q4$ son: Interacción y convivencia en el aula, Prevención y resolución de conflictos y Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. Cabe destacar que las tres son asignaturas generales y muestran las puntuaciones más bajas, que más adelante se detallan por dimensiones. En líneas generales, puede afirmarse que estas asignaturas son las menos formativas en términos de evaluación en el máster estudiado.

En cuanto al valor de $Q2$ es igual a 37,99. Por lo que las asignaturas comprendidas entre $Q2$ y $Q3$ son: Contexto de la actividad docente, Procesos de enseñanza-aprendizaje y Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física. Las dos primeras son asignaturas generales, mientras que la tercera es específica. Esta última destaca por mostrar una puntuación menor que el resto de asignaturas específicas. Podemos decir que estas tres materias, aunque muestran un grado de evaluación formativa algo mayor que las anteriores, éste continúa siendo bajo.

Como $Q1$ es igual a 43,27, se sitúan entre $Q1$ y $Q2$ las asignaturas: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física, Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas y Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física. En este cuartil las tres asignaturas son específicas, por lo que han ido apareciendo progresivamente, mostrando en la mayoría de los casos una puntuación mayor que las asignaturas generales. El carácter formativo de los sistemas de evaluación de estas tres materias específicas se corresponde con un nivel medio.

Y por último, entre $Q1$ y el valor máximo (74,62) se encuentran las asignaturas de: Diseño curricular de Educación Física, Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física y Habilidades comunicativas para profesores. En este cuartil las dos primeras asignaturas citadas son específicas y la tercera es general. Por lo que despunta por un carácter formativo mucho mayor que el resto de asignaturas generales. Cabe decir que en este cuartil existen grandes diferencias entre las tres puntuaciones, lo que no sucedía en el resto de cuartiles. Ya que, entre la asignatura con mayor puntuación (Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física) y la asignatura con menor puntuación dentro del cuartil (Habilidades comunicativas para profesores) hay casi 25 puntos de diferencia. Y entre la mayor y la asignatura con puntuación intermedia (Diseño curricular de

Educación Física) la diferencia es de casi 17 puntos. Se considera destacable esta diferencia, dado que en el resto de los cuartiles no ha sido superior a 5,39 puntos.

Por ello es preciso distinguir dentro del mismo cuartil, que la asignatura Habilidades comunicativas para profesores cuenta con un grado de evaluación formativa medio-alto. Este carácter formativo de la evaluación en la asignatura Diseño curricular de Educación Física es alto. Y destaca por encima de todas las asignaturas: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física, al contar con un Índice de Captación de Competencia Docente muy alto. Esto indica que en la asignatura hay una gran captación de competencia docente mediante evaluación formativa.

Como se ha podido observar, estos resultados muestran una clara diferencia entre asignaturas generales y asignaturas específicas, en base al promedio del Índice de Captación de Competencia Docente de las asignaturas generales y las específicas (figura 3).

Se observa que el valor de las primeras se aproxima a 33 (32,92), siendo el valor de las segundas igual a 48,12. Por lo que, podemos decir que las asignaturas específicas muestran un Índice de Captación de Competencia Docente mediante evaluación formativa mayor, siendo esta afirmación de carácter general. Ya que encontramos las dos excepciones anteriormente comentadas, que son el caso de una asignatura general con un alto ICCD (Habilidades comunicativas para profesores) y una asignatura específica con un ICCD más bajo (Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física).

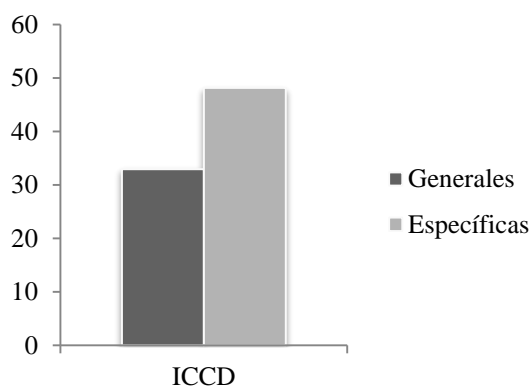


Figura 3. Diferencia entre asignaturas generales y específicas en el ICCD.

Posteriormente, se han estudiado los valores reales que forman el Índice de Captación de Competencia Docente mediante evaluación formativa para conocer cómo se sitúan las asignaturas en las diferentes dimensiones. Se presentan a continuación de forma gráfica.

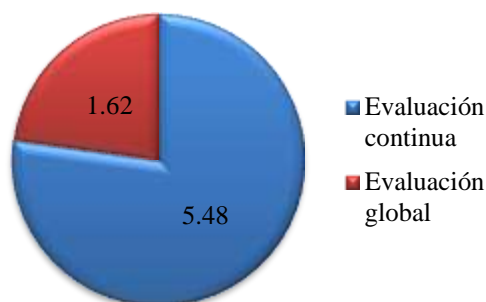


Figura 4. Modalidad de evaluación.

En cuanto a la modalidad de evaluación (figura 4), cuatro asignaturas tienen una puntuación de 1,62 y son: Procesos de enseñanza-aprendizaje, Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física, Habilidades comunicativas para profesores y Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. En ellas la modalidad de evaluación es poco formativa ya que sólo se ofrece una prueba global.

Las ocho asignaturas restantes toman el valor de 5,48. Su carácter es más formativo en cuanto a modalidad de evaluación ya que ofrecen, además, una evaluación continua.

Respecto a la dimensión agente, todas las asignaturas presentan el mismo valor (3,7). Al utilizar como agente evaluador solamente al profesor, el carácter formativo pierde riqueza.

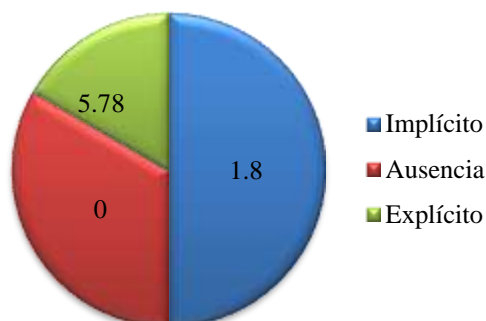


Figura 5. Retroalimentación.

En la dimensión de retroalimentación (figura 5) tienen una puntuación de cero cuatro asignaturas: Procesos de enseñanza-aprendizaje, Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física, Habilidades comunicativas para profesores y Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. Se caracterizan por la ausencia total de retroalimentación.

La mitad de las asignaturas puntúan 1,8 porque el feedback viene implícito por el hecho de ofrecer la evaluación continua: Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula, Prevención y resolución de conflictos, Diseño curricular de Educación Física, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física y Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física. En estas asignaturas

Por último, toman el valor máximo (5,78) dos asignaturas: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física y Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas. Que además de implícito el feedback también viene explícito, lo que aumenta el ICCD.

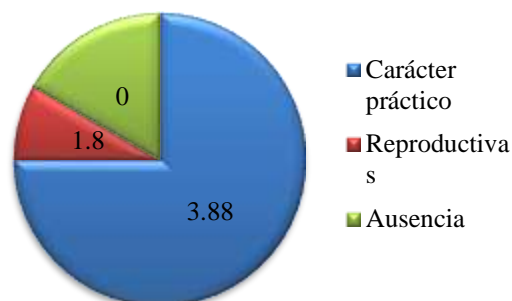


Figura 6. Exámenes o pruebas.

En la dimensión de exámenes o pruebas (figura 6), encontramos dos asignaturas en las que hay ausencia de estos medios: Evaluación e innovación docente en investigación educativa en Educación Física y Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. Y una asignatura en la que el carácter de las mismas es más reproductivo, es decir, poco formativo: Procesos de enseñanza-aprendizaje. El resto de asignaturas (9) toman el valor máximo (3,88) al utilizar pruebas de mayor aplicación práctica.

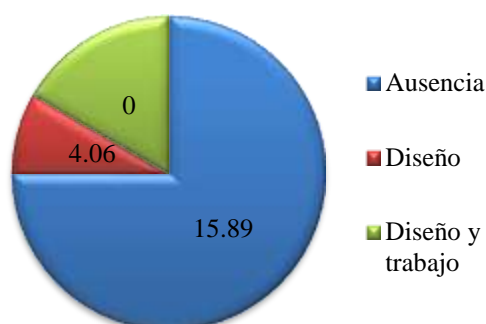


Figura 7. Sesiones.

En cuanto a sesiones (figura 7), nueve asignaturas tienen una puntuación de 0, es decir, no se utilizan. En una asignatura se emplea el diseño de sesiones: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física. Y dos asignaturas obtienen el valor máximo (15,89) al utilizar no solo el diseño sino también la impartición, observación y evaluación/reflexión de las mismas. Lo que aporta una gran riqueza formativa. Y son: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física y Habilidades comunicativas para profesores.

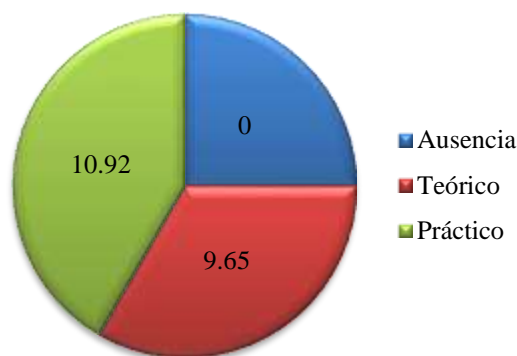


Figura 8. Trabajos en grupo.

En la dimensión de trabajos en grupo (figura 8) encontramos tres asignaturas que no utilizan este medio: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física, Habilidades comunicativas para profesores y Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje. En cuatro asignaturas los trabajos en grupo se limitan al nivel teórico, por eso obtienen menor puntuación (9,65): Contexto de la actividad docente, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física y Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas. El resto de asignaturas, que son cinco, toman el valor máximo (10,92) al realizar trabajos en grupo a nivel práctico también, lo que resulta más formativo.

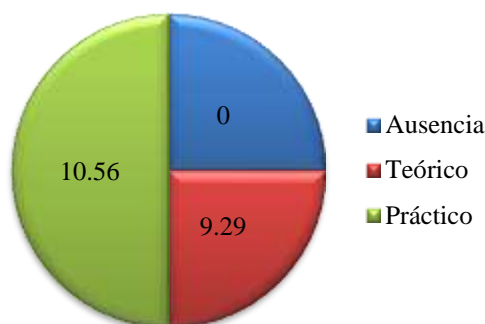


Figura 9. Trabajos individuales.

En cuanto a trabajos individuales (figura 9), tienen una puntuación de 0 al no utilizar este medio tres asignaturas: Contexto de la actividad docente, Interacción y convivencia en el aula y Prevención y resolución de conflictos. Lo utilizan pero a nivel teórico tres asignaturas (9,29): Procesos de enseñanza-aprendizaje, Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física y Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas. Las seis asignaturas restantes toman el valor máximo (10,56) al ser trabajos a nivel práctico o teórico-práctico.

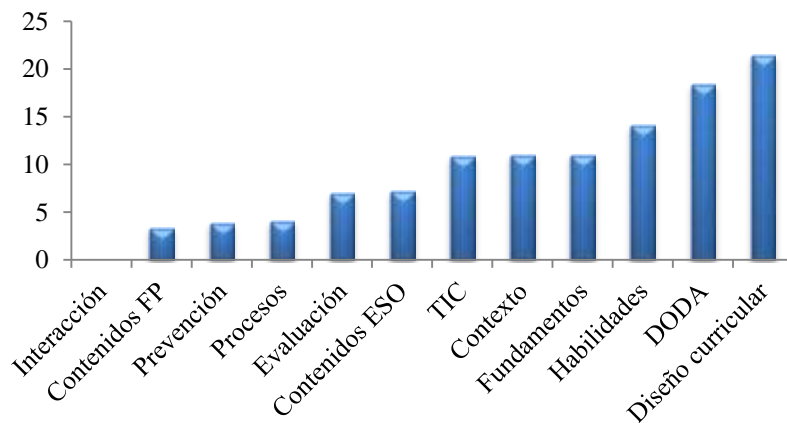


Figura 10. Otros medios.

En la dimensión de otros medios (figura 10), encontramos una asignatura que no utiliza medios adicionales: Interacción y convivencia en el aula. Ordenadas de menor a mayor puntuación según el carácter formativo de esta dimensión se observa: Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas (3,34) que utiliza lecturas y análisis de contenidos; Prevención y resolución de conflictos (3,88) que utiliza el estudio de caso; Procesos de enseñanza-aprendizaje (4,06) que usa el portafolio; Evaluación e innovación docente en investigación educativa en Educación Física (6,95) con la exposición de trabajo y lectura/análisis de contenido; Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física (7,22) que emplea el estudio/análisis de caso y lectura/análisis de contenido; Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje (10,83) se apoya en el portafolio, informes sobre actividades y producción; Contexto de la actividad docente (11) y Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física (11) emplean el portafolio, informes sobre actividades y lectura/análisis de contenido; Habilidades comunicativas para profesores (14,08) con el portafolio, debates, informes y análisis sobre actividades, producción; Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física (18,21) que utiliza el portafolio, debates, entrevista, estudio/análisis de casos, informes y análisis sobre actividades y lectura/análisis de contenido; y Diseño curricular de Educación Física (21,39) con el uso de portafolio, debates, estudio/análisis de casos, exposición de trabajos e informes y análisis sobre actividades. Estas últimas tres asignaturas destacan (especialmente las dos últimas) al utilizar entre cuatro y seis medios adicionales generando una variedad mucho más amplia de experiencias de aprendizaje que mejora la calidad de la formación.

Por último, se concluye con la comparativa entre asignaturas generales y específicas en las diferentes dimensiones (figura 11). Se presentan de forma gráfica las diferencias entre las puntuaciones de asignaturas generales y específicas a partir del promedio de los valores reales para cada dimensión. Se observa igualdad de promedios en la dimensión agentes, pero para el resto de dimensiones las asignaturas específicas muestran un valor mayor. La diferencia es especialmente notable entre retroalimentación, trabajos individuales y otros medios; notable en trabajo grupal y modalidad y leve en examen/prueba y sesiones. No se aprecian diferencias en la dimensión de agente.

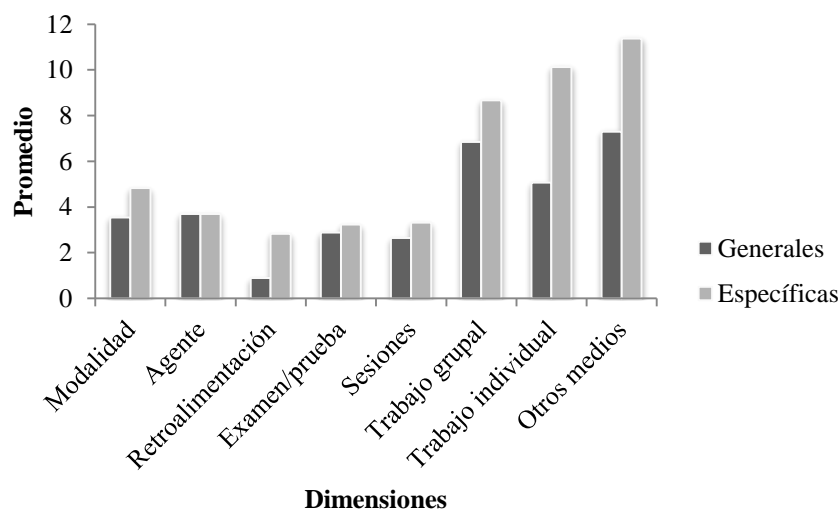


Figura 11. Diferencia entre asignaturas generales y específicas en las dimensiones.

Resultados del estudio cualitativo

A partir del análisis de contenido realizado de las entrevistas (Anexo 7) se ha podido obtener información complementaria a los resultados cuantitativos. Además, se han captado algunos aspectos de la evaluación no recogidos en las guías docentes.

El principal resultado que se extrae del estudio cualitativo es el siguiente: existe una gran variedad en cuanto a la formación de los docentes en temas relacionados con la evaluación formativa, lo que genera diversidad en cuanto a la interpretación del significado de evaluación formativa y su implementación en el aula.

La interpretación del término de evaluación formativa que realiza uno de los entrevistados es la más semejante respecto a las que encontramos en la literatura:

“Utiliza el propio proceso de evaluación para aprender”. “Es un instrumento más de aprendizaje”. (Entrevistado 1).

Este mayor acercamiento puede deberse a una mayor formación al respecto, ya que se aprecia un fuerte compromiso por parte del entrevistado con esta temática en cuestión:

“Llevo desde hace unos cuantos años perteneciendo a la Red de Evaluación Formativa y Compartida. Cuando nos juntamos cada año debatimos sobre nuestras experiencias, nos lanzamos a nuevas averiguaciones. Soy muy leído e intento ser muy reflexivo de cada una de las experiencias”. (Entrevistado 1).

La principal consecuencia de esta diferencia en la formación e interpretación de la evaluación formativa supone que la aplicación de este tipo de evaluación se dé en distinta medida en las diferentes asignaturas. Es decir, si el docente posee una formación sólida sobre el tema, dispondrá de herramientas y medios para convertir la evaluación en una situación más de aprendizaje, implementado entonces, un sistema de

evaluación formativo. Como el caso del primer entrevistado, quien presenta gran formación en el tema y aplica la evaluación formativa en gran medida en su asignatura:

“Creo que la aplico en un gran porcentaje. Si de alguna manera soy sensible a lo que está pasando en el día a día, ¿qué probabilidades hay de que un alumno el día del examen me diga algo que yo no conozco?” (Entrevistado 1).

Por otro lado, se observa que menor formación en esta temática se asocia a una menor presencia de la evaluación formativa en la asignatura:

“A lo mejor lo hago pero no lo digo como evaluación formativa. Simplemente es una evaluación continua donde yo reporto información, voy dando información y voy asesorando, y bueno, los que quieran participar participan”. (Entrevistado 3).

Las consecuencias que tiene a su vez la introducción de sistemas de evaluación más formativos implican: un aprovechamiento del tiempo para que el aprendizaje pueda darse en mayor medida, una mayor implicación del alumno, así como un aprendizaje continuo a lo largo de la asignatura:

“Se aprovecha el tiempo para el aprendizaje también durante la evaluación, por lo tanto, lo que hay es mayor probabilidad de que haya aprendizaje”. (Entrevistado 1).

“Mayor implicación del alumno en la asignatura (...) se consigue en el alumno que vaya trabajando y asimilando esos conceptos a lo largo de todo el proceso”. (Entrevistado 2).

Si bien puede generar un mayor esfuerzo y trabajo para el docente, según el primer entrevistado, y para el docente y el alumno, según el segundo entrevistado:

“Sí que tiene un mayor trabajo por parte del profesor y los alumnos”. (Entrevistado 2).

Es importante señalar la evolución que los tres docentes realizan con los años hacia una mayor valoración del proceso, que en términos de evaluación, suponga un distanciamiento en cuanto a formas de evaluación tradicionales, como son las pruebas finales y exámenes reproductivos. De esta manera, comienza a generarse conciencia acerca de la importancia que tiene la evaluación formativa para la educación, independientemente de poseer una gran formación en el tema:

“Yo concienciado sí que estoy sobre que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente, me falte un poco de formación sobre posibles instrumentos”. (Entrevistado 2).

“La enseñanza necesariamente tendría que ir con la idea de la evaluación formativa”. (Entrevistado 1).

“Todo lo que sea innovación, mejorar, romper con formas tradicionales es muy importante. Todo lo que sirva para que haya un proceso de aprendizaje acorde a la realidad social es importante”. (Entrevistado 3).

Sin embargo, existe un segundo obstáculo con el que nos topamos a la hora de implementar sistemas de evaluación formativos. El primero se correspondería, como se

ha explicado anteriormente, con una formación insuficiente. Y el segundo, con la falta de costumbre a nivel social de emplear la evaluación como instrumento de aprendizaje:

“No es un inconveniente de la evaluación formativa sino de un contexto que no es demasiado formativo al respecto”. (Entrevistado 1).

Por último, este estudio cualitativo ha permitido vislumbrar algunas diferencias entre la información recogida sobre la evaluación en la guía docente y la evaluación implementada en el aula. Aunque en su mayoría, la información recogida en ambos estudios concuerda, es cierto que existen algunos aspectos de la evaluación implementados en el aula que no se recogen en la guía docente. Por ejemplo, en cuanto a los agentes de evaluación, se observa una falta de información en la guía docente en el primer y tercer caso. Ya que el entrevistado 1 utiliza la coevaluación y la autoevaluación, y el entrevistado 3 utiliza la autoevaluación. Así como los instrumentos de evaluación en la asignatura del entrevistado 3. Porque en la guía docente aparecen como instrumentos: examen y trabajo en grupo, y la información recogida en la entrevista indica el uso de presentaciones:

“Lo que voy viendo día a día cuando se presenta el contenido, pero también en la memoria final cuando me entregan el documento de todo lo que han hecho durante todos los días”. (Entrevistado 3).

DISCUSIÓN

Los resultados principales del estudio indican que existe una gran diferencia en el carácter formativo de la evaluación de las distintas asignaturas. Además, que las asignaturas específicas cuentan con un Índice de Captación de Competencia Docente medio mayor que las asignaturas generales. Lo mismo sucede para las diferentes dimensiones, donde las mayores diferencias se observan en la retroalimentación, trabajo individual y otros medios. También, puede establecerse un orden en sentido descendente de las asignaturas del máster estudiado en el curso actual en función del carácter formativo del sistema de evaluación empleado, y sería el siguiente: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física, Diseño curricular de Educación Física, Habilidades comunicativas para profesores, Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas, Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física, Contexto de la actividad docente, Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física, Procesos de enseñanza-aprendizaje, Prevención y resolución de conflictos, Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje e Interacción y convivencia en el aula.

Por otro lado, las entrevistas han mostrado matices informativos acerca de la evaluación de la asignatura que no se obtienen de la lectura de la guía docente, como el uso de otros agentes e instrumentos de evaluación. Se observan diferencias entre los entrevistados en cuanto a su formación e interpretación de la evaluación formativa, lo que implica diferencias en el grado de aplicación de la misma en su asignatura.

Respecto a la modalidad de evaluación, cuatro asignaturas no ofrecen la evaluación continua: una de ellas es específica y tres son generales. Arribas (2012), encontró que en 14 universidades españolas el 87% de profesores ofrecía a sus alumnos la posibilidad de ser evaluados y calificados de forma continua, y que daba mejores resultados académicos. Para Lizandra et al. (2017), la mayor parte del alumnado opta por una evaluación continua y formativa. Castejón et al. (2011), señalan que los sistemas de evaluación formativa pueden ayudar a lograr un mejor rendimiento académico del alumnado, pero resaltan que la asistencia ha de ser elevada para poder considerarse en evaluación continua.

En nuestro estudio se asocia la posibilidad de evaluación continua con un mayor ICCD mediante evaluación formativa. Aunque no se ha estudiado la relación con el rendimiento académico, el mayor carácter formativo que supone esta modalidad expresa de forma implícita un mayor aprendizaje en la asignatura. Por lo que podría recomendarse esta modalidad continua de evaluación.

En cuanto a agentes de evaluación, el estudio cuantitativo nos muestra que ninguna asignatura utiliza otro distinto al profesor. Arribas et al. (2010), realizaron un estudio en docencia universitaria en el que observaron que la autoevaluación, la coevaluación, la autocalificación o la calificación dialogada como modalidades de evaluación y calificación son puestas en práctica de forma absolutamente minoritaria. Sin embargo, en nuestro estudio cualitativo se observa que en dos de las asignaturas se utiliza la coevaluación y la autoevaluación. Esto contradice los resultados extraídos a partir de la lectura de las guías docentes, en las que no aparece información acerca de agentes de evaluación. Se deduce entonces, que el único agente de evaluación es el profesor aunque en la práctica pueda ser diferente. Esto sugiere una posible laguna de información de las guías docentes.

Además, en este estudio se asocia la utilización de otros agentes de evaluación con sistemas de evaluación más formativos. Como el caso de la autoevaluación y evaluación entre pares que mejoran los procesos y productos de aprendizaje y son valoradas positivamente por los alumnos (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

En nuestro estudio cuantitativo y según el análisis de las guías docentes, en las cuatro asignaturas de modalidad global única se aprecia una falta total de feedback, y solamente en dos viene explícito. Además, se ha observado que se ofrece mayor feedback en las asignaturas específicas con respecto a las generales, lo que implica una mayor captación de competencia docente mediante evaluación formativa. La utilización de notas en la evaluación solo tiene cabida si van acompañadas de su correspondiente justificación y feedback hacia el alumno (Boud y Falchikov, 2007), por lo que el feedback debe de estar presente en la evaluación.

En la dimensión de medios, respecto al examen o prueba, el presente estudio nos muestra que la mayoría de asignaturas realiza un examen de aplicación práctica y en algún caso solo para aquellos que opten por la evaluación global. Sin embargo, desde la experiencia de estudiante del máster, coincido con López-Pastor (2009), cuando afirma que la mayoría de las pruebas y exámenes que se realizan habitualmente en las universidades son pruebas de memorística o de resolución de problemas alejados de la realidad. Esto podría explicarse con los resultados del estudio de Gutiérrez et al. (2013), con el que constataron las diferencias en las percepciones de profesores, alumnos y egresados respecto a los sistemas de evaluación. Concluyendo que las

percepciones del profesorado estaban más próximas a un ámbito formativo de la evaluación que las de los alumnos y egresados.

Continuando con esta dimensión, únicamente una asignatura realiza diseño de sesiones y dos asignaturas además la implementan y se hace una observación y reflexión de las mismas. Ya que los medios más utilizados son los trabajos. Las asignaturas generales realizan más trabajos grupales que individuales y las específicas más individuales que grupales, dentro de que realizan más trabajos de ambos tipos. Tres asignaturas no realizan trabajos grupales, y cuatro los realizan a nivel teórico. De la misma manera que, tres asignaturas no realizan trabajos individuales y tres los realizan únicamente a nivel teórico. Fraile, Catalina, De Diego y Aparicio (2018), realizaron un estudio en la formación del profesorado de Educación Física de 17 universidades españolas y encontraron que los trabajos escritos son los procedimientos e instrumentos más utilizados para evaluar sus aprendizajes. Además, encontraron que para los estudiantes y egresados universitarios las capacidades cognitivas de mayor presencia son recordar y aplicar, mientras que para el profesorado es comprender. Por lo que los trabajos reproductivos que no evalúen el nivel de comprensión de la materia tienen menor sentido.

Para finalizar con la dimensión de medios, cabe destacar la gran diferencia observable en la utilización de otros medios entre asignaturas generales, en menor medida, y específicas, en mayor medida. Por lo que, salvo excepciones, las asignaturas específicas utilizan mayor número y variedad de medios de evaluación. Este resultado nos lo aporta tanto el estudio cuantitativo, que refleja mayor puntuación media, como el cualitativo, ya que en la asignatura general el entrevistado utiliza únicamente la exposición y memoria (esta información tampoco aparece en la guía docente) frente a las asignaturas específicas que utilizan más medios. Además de los medios utilizados por las asignaturas y que se describen en el apartado *Resultados*, existe una gran variedad propuesta por diversos autores. Por ejemplo, Hamodi et al. (2015), a partir de Castejón et al. (2009) y Rodríguez e Ibarra (2011), dividen los medios de evaluación en escritos, orales y prácticos. En los escritos se encuentra el dossier, portafolio, diario de clase, cuaderno de campo, cuestionario, examen, informe, memoria, foro virtual, ensayo, monografía, trabajo escrito, test de diagnóstico, recensión, prueba objetiva, proyecto o póster. En los orales la exposición, comunicación, ponencia, cuestionario oral, discusión grupal, pregunta de clase, debate, mesa redonda y presentación oral. En los prácticos el *role-playing*, la demostración o representación y la práctica supervisada.

Es posible que el desconocimiento de otros medios de evaluación sea la causa por la que una gran parte de las asignaturas del máster no utiliza gran variedad de medios. Por lo que la formación aquí puede jugar un importante papel, como nos indica el entrevistado 2 al afirmar: “probablemente, me falte un poco de formación sobre posibles instrumentos”.

Los resultados cualitativos muestran en este sentido, la importancia de ser conocedor de los diferentes aspectos que engloban la evaluación formativa de cara a poder llevarlos a la práctica. Bien es cierto que los tres entrevistados, aunque no poseen la misma formación sobre el tema, están concienciados sobre la importancia que tiene la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre las ventajas que reporta: aprovechamiento del tiempo para el aprendizaje durante la evaluación con mayor probabilidad de que haya aprendizaje, mayor participación e implicación del alumno en la asignatura y asimilación de conceptos a lo largo de todo el proceso.

Para Biggs (2005), la implicación del alumnado supone uno de los fundamentos de la enseñanza en la que el alumno es protagonista de sus aprendizajes. Por otro lado, Dochy, Segers y Sluijsman (1999), resaltan que existe evidencia de que los estudiantes perciben los efectos positivos de su implicación en su propia evaluación, por lo que involucrar a los estudiantes en la evaluación se percibe como un proceso válido, justo, que contribuye al crecimiento de la competencia. En esta línea, López-Pastor, Pintor, Muros y Webb (2013), afirman que la evaluación formativa tiene un impacto positivo en el compromiso y el rendimiento de los estudiantes y la reducción del fracaso y abandono. Por su parte, López-Pastor (2009), coincide en que mejora la implicación del alumnado y añade que ayuda a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen, mejora considerablemente la motivación del alumnado, desarrolla la capacidad de análisis crítico, autocrítica, responsabilidad y autonomía, y que suele mejorar el rendimiento académico. El autor considera que no solo constituye una experiencia de aprendizaje en sí misma sino que es la forma de evaluación más lógica y coherente cuando la docencia se basa en el aprendizaje y desarrollo de competencias personales y profesionales. Ureña y Ruiz (2012), también coinciden en que mejora la implicación del alumnado y el desarrollo de un trabajo autónomo y cooperativo, lo que favorece la adquisición de mayores niveles de aprendizaje y de competencias.

Por lo tanto, existe evidencia de que las ventajas que se obtienen de sistemas de evaluación más formativos en docencia universitaria, mejoran la calidad de la enseñanza y los niveles de aprendizaje en la educación superior (Barberá, 2003; Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikow, 2007; Knight, 2005). En esta dirección, Zaragoza, Luis y Manrique (2008), estudiaron el efecto de la aplicación de 29 programas de innovación centrados en la evaluación formativa en 10 universidades y 1786 alumnos. Realizaron un análisis interpretativo de los informes finales elaborados por los profesores a partir de técnicas como: el cuaderno del profesor, cuestionarios finales de evaluación, cuestionarios e informes de autoevaluación, entrevistas, tutorías y documentos del alumnado (fichas de sesiones, informes, recensiones, trabajos, carpeta o portafolios, etc.). Las principales ventajas que encontraron fueron: una mayor asimilación de los aprendizajes, una vinculación directa con competencias profesionales, la aparición de procesos de coevaluación y autoevaluación asociados a la diversificación de los instrumentos de evaluación utilizados, y la mejora de la calificación. Sin embargo, también encontraron desventajas, como la resistencia al cambio. Este punto lo señala el Entrevistado 1, expresando que no es inconveniente de la evaluación formativa en sí misma, sino una limitación contextual debido a un entorno poco formativo y poco habituado a estas formas de evaluación. Como se ha visto en los resultados cualitativos, este contexto poco formativo puede convertirse en un obstáculo a la hora de implementar la evaluación formativa.

Otro inconveniente que el Entrevistado 2 encuentra es un mayor trabajo para profesores y alumnos. Aunque para López-Pastor et al. (2013), no supone un aumento de trabajo en la medida en la que alumnos y profesores la puedan percibir.

La mayoría de estudios se basan en la aplicación de programas de evaluación formativa para estudiar sus resultados, por lo que existen pocos estudios en la línea del nuestro, en los que se analizan los sistemas de evaluación en la formación del profesorado. Como el trabajo de Tabernero y Daniel (2012), que utilizaron encuesta para profesores y egresados en la que se analizaba la participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación, los instrumentos de evaluación y calificación y el sistema de

evaluación en general. Concluyeron con que el sistema de evaluación era tradicional, siendo el examen el instrumento de evaluación más utilizado.

En definitiva, tanto los resultados cuantitativos, a partir del Índice de Captación de Competencia Docente, como los cualitativos, a partir del análisis de contenido de las entrevistas, muestran una gran diferencia en el grado en el que la evaluación de las distintas asignaturas es formativa para el alumno. Esto puede deberse a una falta de formación en nuevas formas de evaluación por parte de algunos docentes, con la dificultad que suponen las características del contexto, que no está habituado a que la evaluación sea otra herramienta más de aprendizaje.

Como conclusión de este apartado cabe subrayar que pese a la complejidad de la docencia universitaria y al hecho de que no exista una receta que valga para todo, sí que se han publicado propuestas y experiencias concretas que pueden servir de apoyo para planificar un sistema de evaluación formativa adecuado a nuestro contexto (López-Pastor, 2012).

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se han extraído del presente trabajo son las siguientes:

- Existe una gran diferencia en el carácter formativo de la evaluación de las distintas asignaturas.
- Las asignaturas específicas cuentan con un Índice de Captación de Competencia Docente medio mayor que las asignaturas generales. Lo mismo sucede para las diferentes dimensiones, donde las mayores diferencias se observan en la retroalimentación, trabajo individual y otros medios.
- Se ha establecido un orden en sentido descendente de las asignaturas del máster estudiado en el curso actual en función del carácter formativo del sistema de evaluación empleado por cada asignatura.
- El análisis de las entrevistas ha mostrado algunos matices informativos acerca de la evaluación de algunas asignaturas que no se obtienen de la lectura de la guía docente, como el uso de otros agentes de evaluación además del profesor.
- El nivel de formación de los docentes entrevistados sobre la evaluación formativa difiere uno de otro, así como su interpretación del significado de evaluación formativa y el grado de aplicación de la misma en su asignatura. Por lo que una mayor formación en el tema se asocia con una mayor implementación de la misma en el aula.
- Los docentes entrevistados han evolucionado hacia formas de evaluación menos tradicionales y atestiguan estar concienciados sobre la importancia que tiene implementar sistemas de evaluación más formativos.
- Tanto los trabajos en la literatura como los entrevistados en este estudio afirman que la evaluación formativa presenta ventajas y resultados positivos en el aprendizaje del alumno, su implicación en la materia, su rendimiento académico y el desarrollo de competencias, entre otros.
- Pueden encontrarse obstáculos en la aplicación de sistemas de evaluación formativa, como la resistencia al cambio, las características del contexto que no está habituado a que la evaluación sea otra herramienta más de aprendizaje y una

posible falta de formación en nuevas formas de evaluación por parte de algunos docentes.

- La mayoría de estudios se centran en los resultados obtenidos de la implementación de sistemas de evaluación formativos, por lo que son minoritarios los estudios que analizan los sistemas de evaluación que se emplean en la actualidad en la formación inicial del profesorado. Lo que constituye una línea de investigación en la que profundizar dada su gran repercusión social.
- Existen suficientes publicaciones para considerar seriamente la implementación de la evaluación formativa en la docencia universitaria, ya que no hay duda de que mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS

El presente estudio ha utilizado el instrumento IASEG, validado por los miembros de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior, pero todavía pendiente de publicación. Lo que quiere decir que no encontramos trabajos que lo utilicen en estudios similares con los que comparar los resultados obtenidos.

Por otro lado, el análisis de las guías docentes podía resultar complejo por lo que para futuros estudios podría aumentarse el número de investigadores que realizan dicho análisis.

La mayor limitación de este estudio quizás haya sido la utilización del muestreo por conveniencia. La utilización del mismo se justifica por las dificultades presentadas por los distintos lugares de residencia. Lo que ha impedido comparar entre géneros y edades. Cabe decir, que la presencia de mujeres docentes en este máster es reducida e incluso nula para las asignaturas específicas.

En cuanto a nuevas líneas de trabajo podrían analizarse los sistemas de evaluación de otros másteres y grados de la Universidad de Zaragoza, y establecer una comparativa entre ellos. Principalmente, observar si existen diferencias entre los sistemas de evaluación empleados entre el Grado de Magisterio y el Máster de Profesorado, y entre ambos y otros grados y másteres de diferentes áreas.

VINCULACIÓN CON LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Considero que este trabajo ha contribuido enormemente a mi desarrollo como futura docente. Pese a que la labor de investigación está menos vinculada con la práctica profesional en este caso, los aprendizajes realizados en cuanto al contenido del trabajo son de gran riqueza y muy útiles para el futuro.

Por un lado, porque cuando decidí optar por esta línea de investigación no sabía muy bien a lo que me enfrentaba. Y al iniciarme en este estudio comencé a descubrir el gran potencial que podía llegar a tener la evaluación si la miramos con una perspectiva diferente a la tradicional.

Y por otro lado, porque mi inquietud desde mi posición como estudiante siempre había rondado sobre la inutilidad de las evaluaciones que había recibido. Sabiendo que, tarde

o temprano, los sistemas de evaluación habrían de cambiarse hacia otros más enriquecedores para el aprendizaje del evaluado.

Por lo tanto, este trabajo me ha aportado el “cómo”. Es decir, el encontrar un tipo de evaluación cuya principal finalidad es formar. Y conocer estudios que la han puesto en práctica de forma exitosa.

Gracias a este estudio me he podido adentrar y profundizar en el tema de la evaluación formativa, conocer instrumentos, agentes, medios y ventajas de ponerla en práctica.

Por lo que, considero que una formación constante en esta línea mejorará mi futura práctica profesional. Porque como el estudio concluye, a mayor formación mayor presencia de este tipo de evaluación en la docencia impartida.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, L.E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, España: Fundamentos.
- Álvarez, J.M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Anguera, M.T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, 10, 23-50.
- Anguera, M.T., Camerino, O., Castañer, M. y Sánchez, P. (2014). Mixed methods en la investigación de la actividad física y el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 123-130.
- Arribas, J.M. (2012). El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado. *RELIEVE*, 18-1.
- Arribas, J.M., Carabias, D. y Monreal, I. (2010). La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia. *REIFOP*, 13 (3), 27-35.
- Barberá, E. (2003) Estado y tendencias de la evaluación en educación superior. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 47-60.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España: Narcea.
- Black, P. y Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment Education*, 4(1), 7-71.
- Bordas, M.I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*, 218, 25-48.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon, Inglaterra: Routledge.
- Brown, S. y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*. Madrid, España: Narcea.
- Busca, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V.M., Julián-Clemente, J. y Zaragoza-Casterad, J. (2011). Evaluación formativa y rendimiento académico en la Formación inicial del profesorado de Educación Física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 42(11), 328-346.
- Castejón-Oliva, F., Santos-Pastor, M. y Palacios-Picos, A. (2015). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 245-267.

- Castillo, S., Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid, España: Pearson.
- Chivite, M. (2000). *Evaluación escolar en educación física una interpretación en torno al proceso reflexivo del profesor de sus dedicaciones en el aula* (Tesis doctoral). Universidad de Zaragoza, España.
- Conde, A. y Pozuelos, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación formativa. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. *Investigación en la Escuela*, 63, 77-90.
- Cook, T. y Reichardt, C. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- De Miguel, M. et al. (2006). *Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias. Orientaciones para Promover el Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo, España: Ediciones Universidad de Oviedo.
- Romero, R., Chivite, M. y Asún, S. (2018). Diseño y validación de un instrumento para analizar el sistema de evaluación de las guías docentes universitarias en la formación inicial del profesorado (IASEG). *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Documento inédito.
- Dochy, F., Segers, M. y Sluijsman, D. (1999). The use of self-, peer-, and co-assessment in higher education: a review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Fraile, A. (2006). *La investigación cualitativa en educación. Programa de doctorado*. Universidad de Valladolid, España.
- Fraile, A. (2012). Evaluación formativa e interdisciplinariedad. Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 5-16.
- Fraile, A., Catalina, J., De Diego, R. y Aparicio, J.L. (2018). Las capacidades cognitivas en la evaluación de la formación inicial del profesorado de Educación Física. *Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity*, 4(1), 77-94.
- Guillén, R., Peñarubia, C., Montero, J. y Adell, J. (2014). *Metodología cualitativa aplicada a las ciencias del deporte (1st ed.)*. Zaragoza, España: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Gutiérrez, C., Pérez-Pueyo, Á. y Pérez-Gutiérrez, M. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.

- Hamodi, C. y López, A. (2012). La evaluación formativa y compartida en la Formación Inicial del Profesorado desde la perspectiva del alumnado y de los egresados. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 103-116.
- Hamodi, C., López-Pastor, V. y López-Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida en Educación Superior. *Perfiles Educativos*, 147(37), 146-161.
- Hortigüela, D., Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2014). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa. Contraste de grupos en las mismas asignaturas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 1-14.
- Hortigüela, D., Abella, V. y Pérez-Pueyo, A. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU*, 13(3), 13-32.
- Hortigüela, D. y Pérez-Pueyo, A. (2016). Percepción del alumnado de las clases de educación física en relación con otras asignaturas. *Apunts*, 123, 44-52.
- Hueso, A. y Cascant, M.J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Valencia, España: Universitat Politècnica de València.
- Ibarra, M., Rodríguez, G. y Gómez, M.A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231.
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid, España: Narcea.
- Lizandra, J., Valencia-Peris, A., Atienza Gago, R. y Martos-García, D. (2017). Itinerarios de evaluación y su relación con el rendimiento académico. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 315-328.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid, España: Narcea.
- López-Pastor, V.M. (2011). Good practice on Superior Education Evaluation: a Case of Formative and Sharing Evaluation. *Journal of Tecnology and Science Education*, 1(2), 1-12.
- López-Pastor, V.M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130.
- López-Pastor, V.M., Pintor, P., Muros, B. y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: the results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37(2), 163-180.

- López-Pastor, V.M. y Pérez-Pueyo, Ángel. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León, España: Universidad de León.
- Manrique, J.C., Vallés, C. y Gea, J. (2012). Resultados generales de la puesta en práctica de 29 casos sobre el desarrollo de sistemas de Evaluación formativa en docencia universitaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 87-102.
- Martín, R., Fernández-Lozano, P., González-Ballesteros, M. y De Juanas, Á. (2013). El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros. *Revista de Educación*, 360, 363-387.
- Martínez, L. F., Castejón, F. 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).
- Martínez, L. y Flores G. (2014). Profesorado y egresados ante los sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del maestro en educación infantil. *RIDU*, 1.
- Mejía, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales* 4(5), 165-180.
- Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Moraza, J. (2007). *Utilidad Formativa del Análisis de Errores Cometidos en Exámenes* (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, España.
- Navarro, V., Santos, M., Buscà, F., Martínez, L. y Martínez, L.F. (2010). La experiencia de la Red Universitaria Española de Evaluación Formativa y Compartida: proceso y abordaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(7), 1-12.
- Palacios, A. y López-Pastor, V. M. (2013). Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago: sistemas de evaluación del alumnado en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación*, 361.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29.
- Pérez-Pueyo, A. et al. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.J., López-Pastor, V.M. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación Formativa, Competencias Comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(42), 73-82.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (5th ed.). Bilbao, España: Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Salinas, D. (2002). *¡Mañana a examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona, España: Graó.

- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona, España: Graó.
- Santos, M.A. (2007). *La evaluación como aprendizaje: la flecha en la diana*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Taberero, B. y Daniel, M. (2012). Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados. *REIFOP*, 15(3), 133-144.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2013). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Torres, J. y Perera, V. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103.
- Ureña, N. y Ruiz, E. (2012). Experiencia de evaluación formativa y compartida en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 29-44.
- Zaragoza, J., Luis, J. y Manrique, J. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 4, 1-33.

ANEXOS

ANEXO 1. Resultados del cálculo del coeficiente kappa de Cohen para cada una de las asignaturas

Asignaturas generales	<i>Kappa</i>	Asignaturas específicas	<i>Kappa</i>
Contexto de la actividad docente	.94	Diseño curricular de Educación Física	.94
Interacción y convivencia en el aula	.93	Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física	.93
Procesos de enseñanza-aprendizaje	1.00	Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas	1.00
Prevención y resolución de conflictos	.94	Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física	.94
Habilidades comunicativas para profesores	1.00	Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física	.94
Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje	.92	Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física	1.00

ANEXO 2. Cálculo de valores reales e ICCD

Asignatura: Contexto de la actividad docente

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1188	1344	88,39	10,92	9,65
Trabajos individuales	0	1300	0	10,56	0
Otros medios	1355	3888	34,85	31,59	11
Suma	4374				35,51

Asignatura: Interacción y convivencia en el aula

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1344	1344	100	10,92	10,92
Trabajos individuales	0	1300	0	10,56	0
Otros medios	0	3888	0	31,59	0
Suma	3175				25,78

Asignatura: Procesos de enseñanza-aprendizaje

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	200	675	29,63	5,48	1,62
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	0	711	0	5,78	0
Exámenes o pruebas	222	478	46,44	3,88	1,80
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1188	1344	88,39	10,92	9,65
Trabajos individuales	1144	1300	88	10,56	9,29
Otros medios	500	3888	12,86	31,59	4,06
Suma	3710				30,12

Asignatura: Prevención y resolución de conflictos

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1344	1344	100	10,92	10,92
Trabajos individuales	0	1300	0	10,56	0
Otros medios	478	3888	12,29	31,59	3,88
Suma	3653				29,66

Asignatura: Diseño curricular de Educación Física

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1344	1344	100	10,92	10,92
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	2633	3888	67,72	31,59	21,39
Suma	7108				57,73

Asignatura: Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Educación Física

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	500	1956	25,56	15,89	4,06
Trabajos en grupo	0	1344	0	10,92	0
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	1355	3888	34,85	31,59	11
Suma	4986				40,48

Asignatura: Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Educación Física

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	711	711	100	5,78	5,78
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	1956	1956	100	15,89	15,89
Trabajos en grupo	1344	1344	100	10,92	10,92
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	2266	3888	58,28	31,59	18,41
Suma	9186				74,62

Asignatura: Evaluación e innovación docente e investigación educativa en Educación Física

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	200	675	29,63	5,48	1,62
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	0	711	0	5,78	0
Exámenes o pruebas	0	478	0	3,88	0
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1344	1344	100	10,92	10,92
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	855	3888	21,99	31,59	6,95
Suma	4155				33,75

Asignatura: Habilidades comunicativas para profesores

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	200	675	29,63	5,48	1,62
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	0	711	0	5,78	0
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	1956	1956	100	15,89	15,89
Trabajos en grupo	0	1344	0	10,92	0
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	1733	3888	44,57	31,59	14,08
Suma	6123				49,73

Asignatura: Tecnologías de información y comunicación para el aprendizaje

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	200	675	29,63	5,48	1,62
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	0	711	0	5,78	0
Exámenes o pruebas	0	478	0	3,88	0
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	0	1344	0	10,92	0
Trabajos individuales	1300	1300	100	10,56	10,56
Otros medios	1333	3888	34,28	31,59	10,83
Suma	3289				26,71

Asignatura: Contenidos disciplinares de Educación Física en Formación Profesional y Enseñanzas Deportivas

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	711	711	100	5,78	5,78
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1188	1344	88,39	10,92	9,65
Trabajos individuales	1144	1300	88	10,56	9,29
Otros medios	411	3888	10,57	31,59	3,34
Suma	5063				41,12

Asignatura: Contenidos disciplinares de Educación Física en E.S.O. y Bachillerato de Educación Física

	Valor directo	Valor máximo	Valor porcentual	Porcentaje	Valor real
Modalidad	675	675	100	5,48	5,48
Agente	456	1956	23,31	15,89	3,70
Retroalimentación	222	711	31,22	5,78	1,80
Exámenes o pruebas	478	478	100	3,88	3,88
Sesiones	0	1956	0	15,89	0
Trabajos en grupo	1188	1344	88,39	10,92	9,65
Trabajos individuales	1144	1300	88	10,56	9,29
Otros medios	889	3888	22,86	31,59	7,22
Suma	5052				41,02

ANEXO 3. Guía de la entrevista y preguntas de reconducción

CATEGORÍA	PREGUNTAS DE RECONDUCCIÓN
Procedimientos de evaluación	¿Cómo funciona la evaluación de tu asignatura? ¿Priorizas la valoración del proceso o del resultado? ¿Cómo transformas la evaluación en una calificación?
Instrumentos de evaluación	¿Qué instrumentos utilizas en la evaluación de tu asignatura?
Agentes de evaluación	¿Utilizas en algún momento la autoevaluación? ¿Utilizas en algún momento la coevaluación? Feedback????
Puntos débiles y puntos fuertes de la evaluación	¿Qué parte de la evaluación crees que funciona mejor? ¿Qué cambiarías o mejorarías?
Grado de motivación y esfuerzo	A lo largo de tu experiencia profesional, ¿has cambiado la forma en que evalúas a tus alumnos? ¿Qué aspectos de la evaluación crees que motivan más o menos al alumnado? ¿Qué nivel de esfuerzo te supone a ti y a tus alumnos el proceso de evaluación?
Interpretación y opinión de evaluación formativa	¿Qué significa para ti evaluación formativa? ¿Qué importancia tiene para ti introducir la evaluación formativa en la docencia? ¿Cuál es tu opinión sobre la evaluación formativa? ¿Qué ventajas puede aportar? ¿Qué dificultades o desventajas puede presentar?
Formación y conciencia en evaluación formativa	¿Te consideras una persona formada en el tema y con conciencia de ello? ¿En qué medida consideras que utilizas la evaluación formativa?

ANEXO 4. Consentimiento informado para la realización de la entrevista

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Va realizarse un estudio sobre la evaluación formativa en docencia universitaria como *Trabajo de Fin de Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas* de la Universidad de Zaragoza. El objetivo del mismo es estudiar cómo es la evaluación en las asignaturas de este máster, así como en qué aspectos ésta es formativa.

Para ello, se requiere como herramienta la grabación de entrevistas a docentes. Los fines son únicamente formativos y servirán para documentar el trabajo.

Los datos personales se guardarán en un lugar seguro, por lo que ninguna persona ajena podrá acceder a esta información, atendiendo a un estricto cumplimiento de la Ley Orgánica 15/1999 sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

Si en el caso de decidir participar y consentir la colaboración inicialmente, en algún momento de la intervención usted desea dejar de participar en la grabación, le rogamos que lo comunique.

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO

Yo, Don/Dña., he leído el documento de consentimiento informado que me ha sido entregado, he comprendido las explicaciones en él facilitadas acerca de la grabación de las entrevistas y he podido resolver todas las dudas y preguntas que he planteado al respecto. También comprendo que, en cualquier momento y sin necesidad de dar ninguna explicación, puedo revocar el consentimiento que ahora presento. También he sido informado/a de que mis datos personales serán protegidos y serán utilizados únicamente con fines de realizar el Trabajo de Fin de Máster. Tomando todo ello en consideración y en tales condiciones, CONSIENTO participar en la grabación entrevistas y que los datos que se deriven de mi participación sean utilizados para cubrir los objetivos especificados en el documento.

En, a de de 20..... .

Firmado:

Don/Dña _____

ANEXO 5. Transcripción de las entrevistas

➤ Entrevistado 1:

Entrevistadora: vale pues en primer lugar, si me puedes contar un poco cómo llevas a cabo la evaluación en tu asignatura del máster (qué procedimientos, qué objetivos...)

Entrevistado: a ver, la asignatura tiene encomendado básicamente lo que es el diseño, realización y puesta en acción de las actividades para enseñanza de la educación física. Entonces, respetando ese principio que está en el enunciado de la asignatura, yo lo que intento es que los alumnos puedan mostrar que, efectivamente, son capaces de diseñar actividades, en su caso de transformarlas, de aplicarlas, de evaluarlas, etc. Por tanto, la dimensión procedimental a mí me interesa por encima de todo, y casi diría que en exclusiva ¿no? Soy consciente de que eso ha de apoyarse necesariamente en una dimensión teórica pero desde el punto de vista de la evaluación, prácticamente no le hago caso, en el sentido de que pienso, y así es como lo tengo en mi cabeza al menos, intento ser consecuente con ello. Los materiales en los que, la fundamentación teórica, lo que son las descripciones de los procedimientos que vamos a utilizar etcétera, etcétera, están en el soporte de la asignatura en Moodle y yo invito a los estudiantes a que lo vayan viendo. No vuelvo sobre ello de una forma importante desde el punto de vista de la evaluación. De hecho, no hago exámenes en la en la asignatura, sin embargo me interesa muchísimo, muchísimo, las puestas en acción, y entonces siempre que tenemos ocasión, o al menos yo así intento organizarme, propongo prácticas o revisiones de las prácticas en las que los alumnos tienen que hacer la función que se supone que les prepara la asignatura. Cuando digo prácticas no hay por qué identificarlas con prácticas motrices, que también en algunas ocasiones simplemente son, o mayoritariamente son prácticas de enseñanza. Por ejemplo, me parece fundamental que un alumno acabe la asignatura siendo bueno haciendo diseños curriculares a corto plazo, digo a corto plazo porque hay otra asignatura que se encarga de las programaciones más a largo plazo. Eso, le damos formato de unidad didáctica y es una de las dimensiones que nos lleva muchísimo tiempo, muchísima energía, le da más vueltas, y el material que yo utilizo para evaluar esa capacidad en los alumnos de hacer diseños de unidades didácticas es que hagan el diseño de una unidad didáctica. Una primera la hacemos con mucha calma, poniendo mucho tiempo de la asignatura a su disposición, y cuando eso ya está finalizado, conocen los alumnos los resultados, incluso hemos podido comentarlo, hay una segunda vuelta, en ese caso mucho menos importante desde el punto de vista temporal, en la que vuelvo a pedirles a los alumnos que diseñen una unidad didáctica. Otro tanto pasaría con el diseño del programa de evaluación. Los alumnos deben ser capaces de evaluar, lo que les pido es que hagan un diseño de evaluación, incluso un ensayo de puesta en acción de ese programa de evaluación, en el que evaluar a sus propios compañeros. Ya sé que es una situación relativamente artificial porque no es verdad que luego ellos vayan a tener ese colectivo al que dirigirse, que normalmente tienen una disposición muy positiva, sino que van a hacer los alumnos digamos normales de un instituto o de un colegio, pero vamos se hace una aproximación de lo que puede ser el programa de evaluación. Yo creo que la podemos conseguir, y sobre todo lo podemos conseguir en los medios en los que estamos, y para paliarlo de alguna manera, esto que decía de aplicarlo en situación real, lo que intentamos es que después de que los alumnos se hayan ido a las prácticas y hayan hecho sus labores de aplicación de la unidad didáctica, evaluación, etcétera, hacemos una puesta en común a finales del mes de mayo, que también es una fuente de información principal. Por tanto y resumiendo, todo lo que son diseño de documentos

me parece que es algo que tengo que tener en cuenta, y con respecto a la puesta en acción pues no es tanto la asignatura propiamente dicha, sino que la asignatura quiere de alguna manera revisar lo que ha pasado en la puesta de acción correspondiente a otra asignatura que son las prácticas.

Por otro lado me interesa muchísimo, puesto que los estudiantes de esta asignatura están a punto de ejercer como profesionales de la enseñanza y una de las competencias que van a tener que poner en marcha es su capacidad como evaluadores, entonces precisamente intentamos que las experiencias que podamos tener sean compartidas, en términos de evaluación, por los propios estudiantes. Es frecuente que unos estudiantes estén mirando el trabajo de otros, lo discutan en reunión, haya bastante colaboración de documentos, etcétera.

Entrevistadora: vale, entonces con lo que has dicho, la asignatura está claramente orientada al proceso...

Entrevistado: sí, de hecho, solamente hay una prueba final en la asignatura en el caso de los estudiantes que, por la razón que sea, van directamente a la segunda, en realidad la primera, modalidad de evaluación. La Universidad de Zaragoza establece normativamente que los estudiantes tienen derecho a una prueba global. Evidentemente yo tengo que respetar ese derecho y si un estudiante, por la razón que sea, normalmente porque no ha podido venir, tiene que acudir directamente a la prueba final, naturalmente no queda otro remedio que en ese momento se tengan que poner en práctica unos procedimientos que nos permitan captar la información. Procedimientos que, a su vez, intento que sean relativamente parecidos. Y aunque tienen simplemente que resolver una en una sesión de examen, por decirlo así, pues intento que lo que tengan que resolver no sea una mera reproducción conceptual de lo que pueda haber en los apuntes sino que sean más bien aplicaciones. Por ejemplo, pues es frecuente que un tipo de preguntas que aparezcan en el examen sea un supuesto práctico y les pido que construyan algo, por ejemplo, un sistema de evaluación, o les dejo un documento del diseño de una unidad de trabajo que previamente he mutilado y les pido que lo completen, de modo que de alguna manera, no es exactamente la puesta en acción, pero yo creo que se le aproxima bastante. **Entrevistadora:** has comentado que utilizas la coevaluación en la asignatura...

Entrevistado: al menos lo intento, en el sentido de que, me parece que es importante, y así lo intento transmitir a los estudiantes, que ellos participen. Y me parece que es una buena ocasión. Tiene bastantes detractores esta idea que yo tengo de la coevaluación pero me parece que es una buena ocasión el hecho de que, de alguna manera, sean ellos los que participen de la evaluación de sus propios compañeros. Y cuando digo de la evaluación, digo la evaluación de sus conocimientos, la habilidad que tengan para poner en marcha procedimientos, o cosas de ese tipo. A fin de cuentas, están aprendiendo. Les toca muy próximo, es lo que para ellos es especialmente significativo, y por ello, me parece que aunque arriesgue más porque puede dar un cierto vértigo, pues decirle a tu compañero: lo está haciendo bien o lo puedo hacer mejor, pues bueno, hay procedimientos como para salir de esa situación aunque igual emocionalmente es más dura. Pero intento que sea justamente, que el contenido de la evaluación resulte realmente significativo e inmediato para ellos.

Y respecto a la autoevaluación pues sería un poco lo mismo. En el sentido de que, cada uno es buen conocedor de hasta dónde y de qué manera está avanzando. En este sentido, el vértigo que puede dar tener que decirle a un compañero: “pues yo lo haría de esta

manera, o te aconsejo que lo hagas así”, por hablar en términos más o menos positivos, decírselo uno a sí mismo sería absolutamente conveniente. Y en ese sentido, darles a los estudiantes un conocimiento de lo que ha habido hasta un momento determinado, para que ellos de alguna manera lo comprendan, y luego lo van a revisar. La idea de revisión me parece especialmente a tener en cuenta. Y vamos, normalmente ha funcionado. Los alumnos suelen ser sensibles a este tipo de cosas y lo suelen captar. La experiencia que tengo yo de años anteriores me anima a seguir en la misma dirección.

Entrevistadora: ¿cuáles son los instrumentos que utilizas en tu asignatura para la evaluación?

Entrevistado: pues básicamente, la revisión documental. Como te digo, pues casi todo lo que hacemos acaba estando fijado en un papel o en un soporte informático o lo que sea. A fin de cuentas, es un documento escrito y la principal vía que yo utilizo para recabar información. Como le quiero dar bastante importancia a la evaluación, me parece especialmente interesante una fuente de información que es el debate y la conversación, el encuentro entre dos o más estudiantes que en un momento determinado opinan, reflexionan, debaten sobre una experiencia que han podido tener al cabo de unos momentos. Claro, sería mucho más interesante que, por ejemplo, determinadas competencias de puesta en acción las pudiéramos ver en la asignatura en su justa medida, demostración, pero insisto que se nos escapa del control de la propia asignatura y lo dejamos en manos de su gemela, por decirlo de alguna manera, que serían las prácticas. Pero no renunciamos a la revisión final que hacemos ahí por el mes de mayo.

Entrevistadora: ¿y luego todo este proceso de la evaluación transformarlo en una calificación?

Entrevistado: bueno, ahí hay una negociación previa. Yo aparezco en la asignatura con unas cuantas ideas normalmente, incluso suelen ser ideas que ya tienen una cierta perspectiva de que estuvieran establecidas, pero intento convencer al grupo de que eso es un borrador que podría estar perfectamente escrito a lápiz. Necesariamente tiene que estar escrito porque la Universidad exige que cuando un alumno se vaya a matricular, la guía docente de la asignatura este completa, y por tanto, no podría haber espacios en blanco y decir “ya veremos”. Entonces, como decía, están aparentemente fijadas, pero el primer día de clase (o segundo) en la primera parte del curso, en todo caso pues lo que hacemos es poner todo eso sobre la mesa y negociar. Pues, desde lo que puede ser la participación que puedan tener las diversas fuentes de información en la calificación, como por ejemplo, a negociar el establecimiento de qué criterios serían los más adecuados que pudieran aplicarse con distinto nivel de concreción. En la línea de que se participe en esos términos, iría un poco más ahí de lo que puede ser la evaluación formativa, en cuanto a que intervienen en el proceso, hacia lo que los franceses llaman la evaluación formadora, en cuanto a que el objeto evaluado (en este caso el estudiante) participa del propio diseño del proceso de evaluación. Y bueno, con distinto nivel de éxito, en ello estamos trabajando.

Entrevistadora: ¿qué nivel de esfuerzo te supone a ti y a tus alumnos este sistema de evaluación que aplicas?

Entrevistado: uff, a mí mucho, mucho... porque evidentemente, la formación que yo he tenido y que yo he vivido como alumno, afortunadamente para este particular hace bastantes años, pues la que fue y el ambiente en el que prácticamente todos nos movemos es un ambiente en el que la evaluación tiene, sobre todo en la dimensión de calificación, un carácter eminentemente sancionador. Es el momento en el que el

profesor tiene, si me permites la expresión, la sartén por el mango, y “el que manda soy yo”. Transformar esa idea sobre otra más formativa mucho más continua no es una tarea fácil. Llevo muchos años dándole vueltas a este asunto, y felizmente estoy en un ambiente, en un grupo de trabajo, en el que creemos bastante en la idea de la participación en la valuación. Y por eso, bueno, me cuesta pero me cuesta menos.

En cuanto a cuánto les cuesta a los estudiantes, mi experiencia es relativamente limitada. Yo creo que, de pleno en estos asuntos, aplicado ya con cierta vehemencia en los programas de evaluación de esta asignatura, no llevaremos más de 3 o 4 años, cinco quizás, con algunos proyectos de innovación, etcétera, etcétera. Las opiniones que luego han emitido los alumnos han sido casi siempre con el mismo perfil: “es interesante”, “es positivo”, “pero es muy laborioso”. Normalmente se suelen quejar de que este procedimiento de enseñanza les cuesta más trabajo, no sé exactamente qué significa la palabra trabajo en estos momentos, porque no creo por ejemplo que les lleve más tiempo, pero sí que les lleva más esfuerzo quizás, o este tipo de cuestiones. Sienten, creo yo o quiero pensar, sienten que tienen que hacer una serie de maniobras, de acciones, tomar decisiones, que no ven del todo claro que les correspondan, y entonces, a veces se retraen mucho. A veces les cuesta trabajo lanzarse. Luego al final, suelen decir que la experiencia ha sido positiva, pero durante el proceso no me extrañaría que más de uno diga que lo pasa mal, que mejor si le dijera “tú dinos qué nos vas a preguntar en el examen que nosotros ya lo estudiaremos y lo pondremos”. Puede que les cueste a los estudiantes también porque, a fin de cuentas, si estoy en ese contexto de una evaluación muy sancionadora, los estudiantes prácticamente más incluso, porque están rodeados de ambientes en los que el carácter sumativo de la valuación está por encima de todo.

Entrevistadora: en cuanto a la motivación de los alumnos, ¿qué crees que este sistema de evaluación puede suponer?

Entrevistado: pues yo me empleo tan a fondo como me es posible, sin llegar a enfadarme mucho. Vamos, insisto muchísimo siempre que tengo ocasión ante los alumnos a animarles a que participen, a que debatan, a que no tengan miedo a equivocarse, a que se admita haber dicho algo y que los demás lo rebatan... Es que precisamente, en eso es donde va a haber gran parte del aprendizaje. Pero no es una tarea que me salga, que me resulte fácil. No es frecuente que los alumnos debatan. Sí que suele haber una cierta evolución a lo largo del curso, y desde luego se nota mucho en la fase final. Yo al menos, en todos estos años pasados, incluso con los grupos que eran más reticentes a intervenir, por ejemplo en debates durante el curso, les resultaba más sencillo o simplemente, había más ocasiones. Pero lo cierto es que, los debates que formalmente son muy parecidos a los que hemos tenido durante el curso, los que aplicamos a la fase final cuando los alumnos vuelven de las prácticas, normalmente la participación de los alumnos es notablemente más alta. Yo ahora mismo estaba recordando que ha pasado siempre, los grupos que han sido muy parcos en la primera parte, incluso podría ser menos la diferencia, pero la hay, que los grupos que durante el curso han sido muy participativos, y cuando vuelven de las prácticas son todavía más participativos.

Entrevistadora: ¿se puede decir que, a lo largo de tu experiencia profesional, has modificado el sistema de evaluación?

Entrevistado: sí bastante, bastante. A ver, si lo tenemos que referir única y exclusivamente a esta asignatura, pues no mucho. Porque yo en esta asignatura debo de

llevar como 5 o 6 años. Antes trabajaba en el máster pero en otra asignatura, y antes del máster pues llevaba el programa de formación del profesorado en el CAP, que eso no tenía tan siquiera formato de asignatura. Y por tanto, mi experiencia que tenía de asignaturas como tal, era la formación del grado, anteriormente en la licenciatura, cuando estaban magisterio. Y sí. la forma de evaluar desde el año 89 que entré yo en la universidad, ha evolucionado muchísimo. Empecé haciendo exámenes, me acuerdo, con copias que el papel era de diferente color para que yo pudiera ver si se habían mezclado unas con otras y cosas de estas. Ha ido evolucionando a hacer, cada vez ya, preguntas menos reproductivas. Hubo una época en la que ya hacía exámenes pero no tenía casi inconveniente en que los alumnos fuesen con los apuntes al examen, porque lo que me interesaba era que reflexionaran a partir del supuesto, o con cosas de ese tipo. Y eso me duró durante mucho tiempo, y luego ya al aparecer en el máster con un grupo más pequeño, donde la relación con los estudiantes es casi de tú a tú con todos y cada uno de ellos, la verdad es que estos procedimientos que estamos usando ahora a mí me resulta mucho más interesantes.

Entrevistadora: ¿se puede decir que eres una persona formada en este tema, en cuanto a la evaluación formativa, y con conciencia?

Entrevistado: con conciencia seguro. De hecho, llevo desde hace unos cuantos años perteneciendo a la Red Evaluación Formativa y Compartida. La verdad es que los que están ahí, yo quiero pensar que nos lo creemos todos muchísimo. Cuando nos juntamos cada año debatimos sobre nuestras experiencias, nos lanzamos a nuevas averiguaciones, en ese sentido estamos constantemente. Experto ya no lo sé, desde luego soy muy leído, soy muy discutiador, en el sentido de muy hablado con mis propios compañeros. Intento ser muy reflexivo, de cada una de las experiencias que pasan a ver por qué están pasando. Para que te hagas una idea, yo de cada una de las sesiones de clase me hago un diario, me voy diciendo a mí mismo, según acaba la sesión de clase, vengo al despacho y me voy diciendo a mí mismo qué es lo que ha pasado. Y no lo digo para que quede constancia, sino que lo digo porque luego en el futuro lo hago siempre, vuelvo a releer las cosas, y cuando el año pasado me pasó algo y yo ahora lo estoy leyendo, pues me dije a mí mismo “¡ojo, que esto podría ser...”, y de alguna manera, me doy me voy dando señales, algunas veces de alerta. Incluso físicamente las escribo en color rojo, pero otras simplemente pues son orientaciones que me pueden venir bien, y de ahí yo tengo una fuente de información fortísima.

Entrevistadora: ¿en qué medida consideras que introduces la evaluación formativa en tus clases?

Entrevistado: pues prácticamente, en esta asignatura creo que al 100%. Sería tonto por mi parte el volver ahora sobre un procedimiento de examen clásico. Yo no lo consigo ahora mismo, no consigo, si en vez de tener pues este año hay 21 estudiantes, el año que más ha habido pues unos 27, 28 y el año que menos 14 o 15, siempre estoy moviéndome en esas cifras. Si me estuviera moviendo en un grupo de 80 o de 100 igual no podría decir lo mismo, pero si estoy atento en clase, si tengo los ojos y los oídos abiertos, si de alguna manera soy sensible a lo que está pasando en el día a día, ¿qué probabilidades hay de que un alumno el día del examen me diga algo que yo no conozco? Si estoy todo el día con ellos, si estoy permanentemente en interacción con ellos, sería muy difícil que ocurriera algo que me sorprendiera, de modo que, “anda pues esto yo no lo había captado en el día a día de las clases”. Entonces, me siento

cómodo con este procedimiento. Me lleva trabajo porque hay que estar muy atento, pero me siento bien. Estoy bastante seguro de lo que hago.

Entrevistadora: ¿consideras que el número de alumnos que puede haber en una clase es determinante para elegir un sistema de evaluación?

Entrevistado: claro. Yo soy un profesor privilegiado, soy un profesor que tiene 20 alumnos en clase en la universidad. Eso no es lo más frecuente, lo normal es que sean grupos mayores, pero vamos hemos tenido alguna experiencia en los últimos años en los que he trabajado yo en la asignatura de Didáctica en el grado, con grupos de alumnos bastante más numerosos (incluso por encima de los 80 en algunas ocasiones), y entonces este tipo de “tú a tú” con todos los alumnos no era posible, pero sí que intentábamos dar entrada a procedimientos de coevaluación. Y no iba mal. Estábamos todavía empezando, haciendo ensayos, pero los que tuvimos funcionaron. Recuerdo una mala experiencia, de un conjunto de varios años que estuvimos aplicando esto y tuvimos una ocasión en la que nos tuvimos que emplear a fondo para que aquello funcionara, lo normal era que funcionara razonablemente bien, no tanto con una participación 100% de mi parte, sino de alguna manera distribuyendo al menos parte de la faena con la evaluación entre pares o un procedimiento de ese tipo.

Entrevistadora: ¿qué aspecto de la evaluación en la asignatura crees que funciona mejor?

Entrevistado: a ver, a mí me parece que la parte más rica de la asignatura es la final, porque los alumnos es la época en la que está más participativos. Cuando digo la final, es el momento aquel en el que, una vez que han vuelto de las prácticas, cada uno de ellos expone a sus compañeros una experiencia. Tenemos un pequeño guión para que el trabajo de cada uno, en los que vuelven de las prácticas, de alguna manera pueda ser fácilmente entendible por los demás. Y dejamos, a partir de ese guión, prácticamente carta abierta. Cada uno expone, los hay que hacen una mera exposición verbal, y luego abrimos un debate, los hay que hacen una contextualización incluso utilizando proyecciones, diapositivas, o lo que creen conveniente, y el debate posterior normalmente suele ser bastante rico, porque con mucha frecuencia los estudiantes que no han vivido esa experiencia exactamente (que en ese momento son tertulianos) se identifican, les han podido pasar cosas bastante parecidas. Entonces, cada uno solo aporta su solución o cómo lo vieron porque, insisto, que suele haber bastantes situaciones relativamente parecidas. Entonces, a mí me resulta como muy fluido. Creo que es el momento de la asignatura más enriquecedor.

Entrevistadora: en cuanto al concepto de evaluación formativa, ¿qué significado tiene para ti?

Entrevistado: pues lo que pone en los manuales ¿no? Yo creo que, evaluación formativa es toda aquella que utiliza el propio proceso de evaluación, y en muchos casos, entendido del proceso como la creación del sistema de evaluación o el diseño del sistema de evaluación, pero en cualquier caso, el proceso en su totalidad con su aplicación significa que se utiliza para aprender, es decir, que dentro de la evolución del proceso del enseñanza-aprendizaje, la evaluación es un instrumento más de aprendizaje. Por ello, de alguna manera habría que evaluar en voz alta. Porque claro, si un alumno es evaluado a través de un documento, que lo ha realizado, que entrega al profesor que en secreto, hablando en estos términos para que se me entienda, corrige, sanciona y al final le dice, pues esto es un 7. Allí hay una especie de agujero negro donde no se sabe qué es lo que ha pasado. Si por el contrario, pues en la versión más sencilla, el profesor

comenta en el margen del documento lo que ha habido o lo habla con el alumno, lo comenta, se lo da al alumno, lo vuelve otra vez a revisar, etcétera, ahí me parece que ahí sí que hay un proceso de aprendizaje. A mí me parece que en eso esencialmente consiste la evaluación formativa, la evaluación que forma, que enseña.

Entrevistadora: y en cuanto a las ventajas y dificultades de la misma, ¿alguna que añadir a lo que has comentado anteriormente?

Entrevistado: las ventajas yo le veo muchísimas. Ventajas porque se aprovecha el tiempo para el aprendizaje también durante la evaluación, por lo tanto, lo que hay es mayor probabilidad de que haya aprendizaje. La desventaja es que todavía vivimos en un marco institucional que no funciona normalmente con estos parámetros. Es mucho más frecuente que los alumnos vivan experiencias de evaluación muy ligadas a su carácter terminal sumativo, lo saben y punto. Es un inconveniente, no de la evaluación formativa, sino de la evaluación formativa en un contexto que no es demasiado formativo al respecto, se utilizan modelos que no casan bien. Eso puede ser un inconveniente, claro, se convierte en un inconveniente particularmente cuando lo habitual es que las evaluaciones tengan carácter sumativo y que los estudiantes estén acostumbrados a vivir las situaciones desde una perspectiva sumativa, les dan los resultados y santas pascuas. En ese sentido de tener vecinos incómodos, por decirlo de alguna manera, puede ser un inconveniente.

Entrevistadora: por último, ¿hay algo que te gustaría mejorar o cambiar en cuanto al proceso de evaluación que llevas a cabo?

Entrevistado: cada año lo cambiamos un poco, siempre en la línea de buscar estrategias para animar a la participación, el debate, la reflexión. Este curso en el que estamos puede que ya me haya pasado un poco de frenada y puede que la idea, que yo la tengo bastante asumida pero sospecho que este año no he sido capaz de retransmitir, la idea de la metodología invertida en la que apenas o en menor medida, explico lo que está en los apuntes o simplemente las dejo ahí, y a partir de ahí, construye directamente, la tengo interiorizada. Y hacer a los alumnos más conscientes de que es su material, que merece la pena verlo y que el haberlo leído con independencia de que se esté de acuerdo no, que se ha entendido más o menos, pero el haberse familiarizado con él, facilitará la idea de la participación en los debates. Yo quiero pensar que en este curso concreto en el que estamos eso ha podido ser un problema que no he sido capaz de resolver. Que haya cuestiones que está claro que a los alumnos les interesan y que prácticamente no dan el juego que yo esperaba de ello, cuando está clarísimo que de inmediato lo van a tener que poner en funcionamiento. Ahora mismo están acabando de hacer el diseño de la unidad didáctica que dentro de nada la tienen que poner en práctica en sus colegios, y dentro de esa unidad didáctica tendrán que hacer un plan de evaluación que tendrán que poner en práctica sus institutos, y da la sensación de que todavía estamos en las cuestiones de tipo formal. En decir “¿hay que poner cinco resultados de aprendizaje o siete?”, pues bueno eso tiene una cierta relevancia pero es muchísimo más interesante que debatamos a ver si de una vez por todas nos enteramos entre todos de qué significa un resultado de aprendizaje, por poner un ejemplo.

Entrevistadora: pues muy bien, ¿algo más que te gustaría añadir?

Entrevistado: pues nada, que te felicito de alguna manera de la iniciativa de vincularte con la evaluación formativa, porque como te he dicho al principio de la conversación, es una idea en la que yo creo firmemente. Y además, que le auguro lo mejor porque es que

la enseñanza necesariamente tendría que ir con la idea de la evaluación formativa. Cuando hace unos meses escuchaba una autoridad académica, y ya tiene valor diciendo que lo importante es el resultado. Cuando uno tiene que realizar, el ejemplo que utilizó, un viaje de aquí a Madrid lo importante es que llegue a Madrid. Y eso lo hablaba en términos de evaluación. Pues a mí se me desbarataron muchas cosas, bueno no se me desbarataron porque creo firmemente en ellas, pero vamos, me saltaron muchas alarmas porque yo creo que la evaluación formativa no es la idea de llegar a Madrid, sino, a ver cómo, qué alternativas, si voy por un sitio, voy por otro, y cómo aprendo a no llegar a Madrid, sino llegar a donde me haga falta. Entonces, yo creo que no es una referencia clara decir: si uno llega Madrid ya está solucionado. Lo que está solucionado es, si realmente sabe en qué consiste organizarse un viaje, porque si sabe organizarse un viaje a Madrid en términos de evaluación formativa, lo sabrá hacer de aquí a Madrid, de Murcia a Cartagena, o de Tokio a Los Ángeles.

➤ **Entrevistado 2:**

Entrevistadora: ¿cómo llevas a cabo la evaluación en tu asignatura del máster, qué procedimientos, con qué objetivos...)?

Entrevistado: bueno pues yo realizo sobre todo una evaluación un poco formativa, y al final un poco sumativa. La evaluación se divide en dos partes, por así decirlo, bueno tenemos dos opciones de evaluación: una que es la evaluación para la gente que asiste asiduamente a clase y participa en las actividades planteadas, y otra evaluación que es para la gente que no puede acudir a clase, o por cualquier motivo no quiere acudir a las sesiones presenciales, y le damos la opción pues, de una evaluación que sí que sería de tipo sumativa. La evaluación para la gente que asiste asiduamente a clase es una evaluación que tiene dos partes, una más formativa, que son una serie de actividades que se hacen a lo largo de las sesiones y que son evaluables, y otra parte que es la realización de un trabajo al final de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entrevistadora: entonces, salvo para los que eligen la evaluación final, ¿en general se prioriza lo que es el proceso más que el resultado?

Entrevistado: sí, priorizo más al ser un máster profesionalizante en el cual pues, están aprendiendo a realizar una serie de destrezas, por así decirlo, para ellos también evaluar a sus alumnos en un futuro. Yo priorizo más lo que es una evaluación formativa que lo que sería un final de proceso. Aunque bueno, un peso de esa nota también es ese final del proceso para comprobar que han adquirido todas esas destrezas en un trabajo monográfico al final de todo.

Entrevistadora: entonces respecto a los instrumentos de evaluación que utilizas para los que eligen la evaluación continua, además del trabajo final ¿serían las actividades?

Entrevistado: exacto, son diferentes actividades, diferentes instrumentos, pues son trabajos monográficos, trabajos en grupo, principalmente son tipo presentaciones.

Entrevistadora: y luego, ¿cómo lo transformas en una calificación?

Entrevistado: para pasar a la calificación pues existe una ponderación de cada uno de los instrumentos, y de cada instrumento de evaluación existe una rúbrica de evaluación que es presentada a los alumnos para que ellos tengan conocimiento de ella. Y a partir de ahí, pues establecen las diferentes calificaciones con los criterios de calificación que

ellos conocen también al principio de curso, de esa serie de instrumentos a lo largo del proceso. También conocen los instrumentos de la rúbrica de evaluación de ese instrumento final.

Entrevistadora: crees que si el grupo fuera más numeroso, ¿elegirías otro sistema de evaluación?

Entrevistado: hombre claro, la dificultad que existe en realizar una evaluación formativa, es que bueno era un grupo de 20 alumnos, entonces las facilidades para corregir en número a lo que se refiere, es factible realizarlo. Claro, qué ocurre si hubiéramos tenido un mayor número de alumnos en el máster. Pues por ejemplo que se duplicaría, entonces sí que tendríamos que considerar en algunos momentos igual pues hacer trabajos en grupo, pues para facilitar el proceso de evaluación y el proceso de tutorización, así un poco para enviar el feedback, la retroalimentación, a los alumnos, y que sean en tiempo y en forma considerables.

Entrevistadora: ¿qué nivel de esfuerzo te supone a ti, y crees que les supone a tus alumnos, este sistema de evaluación?

Entrevistado: hombre para mí, me supone todas las semanas preparar lo que es un instrumento de evaluación con su correspondiente rúbrica, con las indicaciones del trabajo y, posteriormente, presentárselo a ellos, explicárselo, lo que supone en clase también, claro, dedicar un tiempo de la clase a la explicación y resolución de dudas. Y luego pues también supone dejar un período para la entrega, posteriormente, pues, corregir todos los trabajos, ya que es un trabajo semanal. Y a los alumnos pues también, para ellos yo sí que veo más ventaja, porque supone que no dejen todo para el final y que sigan aprendiendo poco a poco esas explicaciones, porque todos esos instrumentos van relacionados con lo que se ha trabajado ese día en clase. Sería un poco para afianzar y consolidar esos conceptos desarrollados en clase ese día.

Entrevistadora: ¿qué aspectos de la evaluación crees que motivan más a los alumnos?

Entrevistado: yo creo que les motiva sobre todo el poder realizar una serie de trabajos, por así decirlo, una serie de actividades diarias, aunque les suponga mucho trabajo durante el proceso, pero luego, no tienen que dedicar un tiempo muy excesivo a lo que es la memorización de conceptos. Sino que a través de estos trabajos, más informativos, por así decirlo, longitudinalmente, a través del proceso, pues podemos observar que van adquiriendo esos conocimientos porque los van desarrollando en los trabajos, y no tienen que hacer un esfuerzo muy muy superior y muy alto al final de toda la asignatura para poder superarla. Sobre todo de memorización.

Entrevistadora: ¿en algún momento utilizas la autoevaluación y/o la coevaluación en tu asignatura?

Entrevistado: en este caso, en esta asignatura, no. No he usado ni la autoevaluación, ni la coevaluación. Pero sí que sería un aspecto, ahora que lo señalas, a valorar para cursos venideros. Que se pudiera, que hubiese algún aparte en la que ellos pudieran coevaluar a los compañeros o autoevaluarse ellos mismos. Por ejemplo, pues en los trabajos grupales, podría ser una parte. Siempre queda una parte que tiene que ser evaluada por el profesor, pero bueno siempre podemos dedicar otro porcentaje a que fuera evaluador por los propios alumnos.

Entrevistadora: ¿consideras que has modificado tu forma de evaluar a lo largo de tu experiencia profesional?

Entrevistado: sí, sí que la he cambiado. Antes, por ejemplo, dedicaba mucho más, lo que era carga del criterio de calificación, a lo que eran los exámenes y las pruebas finales. Y poco a poco, pues voy introduciendo menos peso a esa final, esa evaluación sumativa, y voy dándole mayor importancia a lo que serían los instrumentos de evaluación durante el proceso. Ya que veo que enriquece mucho más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estoy siendo un poco detractor de lo que es memorizar un montón de conceptos y al final pues decirlos en una prueba final. Porque luego, creo que bajo mi punto de vista, estos conceptos se olvidan. Por lo tanto, si se aplican, yo le veo mucho más aprendizaje significativo.

Entrevistadora: entonces, ¿qué parte crees que funciona mejor en este tipo de evaluación?

Entrevistado: en esto yo creo que hay alumnos que prefieren, que son partidarios de optar por una evaluación al final sumativa, en la que ellos solo escuchan al profesor y al final estudian esos conceptos que el profesor ha dicho, ha presentado, y al final hacen una prueba y sea el 100% la prueba o un trabajo. Yo veo, de mi opinión es que ellos aprenden mucho más haciendo una serie de actividades y trabajando lo que es la teoría diaria a lo largo de las sesiones, a lo largo de todo el proceso todo lo que dura la asignatura, porque esto hace que no se olviden las explicaciones que ha dicho el profesor y vayan trabajándolo conforme van aprendiéndolo. Claro, significa durante este proceso mucho más trabajo para los alumnos, lo que supone una carga mayor, sobre todo fuera de la asignatura, para realizar estas actividades. Pero claro, representa un peso cuantitativo al final de estudio menor, al final.

Entrevistadora: ¿hay algo que te gustaría cambiar de la evaluación?

Entrevistado: bueno podríamos también considerar que, por ejemplo, ese trabajo final que hacíamos en esta asignatura, pues se fuera haciendo poco a poco a lo largo de todo el proceso y no al final decir que hay que hacer este trabajo y dar un periodo para un trabajo que consiste en la aplicación de todo lo que era la asignatura. Entonces sí que se podría por ejemplo, empezar desde el principio a ir haciendo ese trabajo, para que al final a los alumnos no les no le suponga una carga muy excesiva, en lo que es al final de la asignatura para entregarlo en el plazo estipulado por la Universidad para entrega de actas. Por lo tanto, si fueran haciendo ese trabajo final también se presentaría desde el principio, pues igual sería más interesante para que los alumnos se fueran, ellos mismos, pues un poco el trabajo acordándolo en función de lo que vayan aprendiendo y completándolo.

Entrevistadora: ¿qué significa para ti evaluación formativa?

Entrevistado: por evaluación formativa entiendo, lo primero, que representa un aprendizaje significativo para el alumno y que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una serie de actividades que se van produciendo a lo largo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

Entrevistadora: ¿y cuál es tu opinión sobre ella? En cuanto a sus efectos, ventajas, desventajas...

Entrevistado: las ventajas que tiene, yo creo que es una mayor implicación del alumno en la asignatura. Es decir, que sea consciente en todo momento, en todo lo que dura la asignatura, que está participando en ella. No que está recibiendo una serie de conceptos más teóricos, por así decirlo, que la aplicación la va a hacer al final de ese proceso. Sin embargo, al hacerla más formativa, lo que se consigue en el alumno es que vaya trabajando y asimilando esos conceptos a lo largo de todo el proceso. Sería así un poco longitudinal, no final.

Entrevistadora: ¿y en cuanto a las desventajas?

Entrevistado: desventajas, yo lo que veo es mayor, pues sí que tiene un mayor trabajo por parte del profesor, por parte de los alumnos. Eso sobre todo son las desventajas que lo que veo yo. Pero yo creo que para mejorar un aprendizaje significativo sí que es verdad que yo, y también estudios lo dicen, que esta evaluación formativa pues fomenta el que se produzcan estos aprendizajes significativos en mayor consideración, que lo que sería una evaluación al final, final, más memorística por así decirlo. Por lo tanto, yo veo más ventajas que desventajas. Las desventajas que veo, que claro, que el alumno pues tiene que trabajar más e implicarse más durante todo. Aunque luego al final es menos, y el profesor pues también tiene que estar pendiente de tener todo al día a lo largo de todo ese proceso, y luego una corrección para enviar las correspondientes retroalimentaciones, pues a los alumnos, para que son ellos sepan cómo va su proceso, que sean conscientes del proceso que están recibiendo y resolver posibles dudas o posibles carencias que puede tener ese aprendizaje que está recibiendo el alumno.

Entrevistadora: ¿consideras que tienes algo de formación en este tema y que estás concienciado con este tipo de evaluaciones?

Entrevistado: yo concienciado sí que estoy sobre que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación formativa. Probablemente, me falte un poco de formación sobre pues posibles instrumentos. Por ejemplo, ya sabemos que existe el portafolio, que era lo que utilizábamos en esta asignatura, en el cual cada alumno iba recopilando las diferentes actividades. Pero bueno, siempre algo de formación no viene mal. Yo sí que he leído aspectos sobre la evaluación formativa, me he formado algo, pero bueno siempre queda ahí más. Sobre todo me he formado en el portafolio, en esa herramienta que se puede usar para hacer la evaluación formativa. Pero probablemente existen otras herramientas para este tipo de evaluaciones.

Entrevistadora: ¿qué importancia le ves a introducir la evaluación formativa en la docencia?

Entrevistado: yo la importancia que veo es de una mayor participación del alumnado en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que no solo es formar al alumno para que al final conozca una serie de conceptos más teóricos y los vislumbre, lo que hemos dicho antes en un examen. Por lo tanto, lo veo muy interesante para no potenciar lo que es el trabajo a final de siempre de los semestres, sino un trabajo a lo largo de todo el proceso y que el alumno pues trabaje más paulatinamente que al final, y se organice mejor. Yo creo que sirve también para una mejor organización de los alumnos, y también pues probablemente del profesor, aunque suponga más trabajo. Pero no al final una carga excesiva de exámenes y de correcciones de trabajos al final de los semestres o en las convocatorias.

Entrevistadora: ¿en qué medida consideras que introduces la evaluación formativa en tus clases?

Entrevistado: ¿en porcentaje o ...?

Entrevistadora: en porcentaje o, si la introduces bastante, mucho, poco...

Entrevistado: yo creo que en lo que se refiere a la asignatura del máster, sí que se introduce en bastante cantidad la evaluación formativa. Porque bueno, todas las semanas hay algún instrumento, alguna tarea que realizar. Ya sea, algunas veces puede ser en clase y otras veces en casa. Pero bueno, todas de ellas eran evaluables, por lo tanto, yo creo que lo que es la incidencia de la evaluación formativa en la asignatura es bastante, bastante alta. Porque, como hemos dicho a lo largo de todas las sesiones había algún instrumento para evaluar de ese portafolio.

Entrevistadora: ¿crees que los resultados académicos son mejores?

Entrevistado: yo creo que sí, que al alumno que sigue y trabaja diariamente, y está concienciado del beneficio que puede tener para él, en el lo que se refiere al aprendizaje, el realizar esa serie de tareas del portafolio, yo creo que tiene unos mejores resultados que lo que es la gente que por ejemplo, en esto tiene mucha capacidad para memorizar, por lo tanto, esto le supone mayor trabajo que memorizar conceptos y hacerlos en un examen final, pero yo creo que el aprendizaje es mayor con esto. Y si el alumno está concienciada al final, yo creo que la calificación es superior que si se realiza un examen final solo o un trabajo al final del proceso, más sumativa. Esa es mi opinión, y yo creo que en la asignatura las calificaciones pues son bastante aceptables, tirando de un nivel medio-alto de calificaciones, entre notables y sobresalientes muchas de ellas un gran porcentaje. Por lo tanto, veo que el alumno se han implicado y por ello, pues esas calificaciones que al final han conseguido.

Entrevistadora: ¿observas alguna diferencia en el aprendizaje, calificación... entre los alumnos que eligen una u otra modalidad?

Entrevistado: sí, por ejemplo en este caso, los alumnos más que han optado por no hacer estas tareas pues al final han conseguido calificaciones mucho más bajas. Y hemos podido comprobar también, que hay que considerar que no han asistido a clase, entonces claro, los conceptos más que se han explicado en clase sobre el trabajo final o el examen final, porque luego han aparecido en las preguntas, pues ellos no los han, solo se han basado en los apuntes de la asignatura. Por lo tanto, sí que les ha, por así decirlo, un poco perjudicado lo que es la calificación. Hay una gran diferencia entre los alumnos que han hecho la evaluación más formativa que los alumnos que han optado por esa opción B de evaluación. Por lo tanto, yo sí que veo que hay clara diferencia en lo que se refiere a las calificaciones, ya no sé en el aprendizaje porque no he hecho, bueno se ha vislumbrado en las pruebas, en los resultados. Que es, para comprobar el aprendizaje que ha habido, se puede comprobarlo a través de los resultados obtenidos. Por lo tanto, sí que está claro que han obtenido mucha mejor calificación los alumnos que han seguido la evaluación formativa que los que, los pocos que han elegido la evaluación sumativa.

Entrevistadora: por último, ¿algo que te gustaría añadir?

Entrevistado: sí. Yo veo la importancia de intentar poco a poco, en lo que se refiere a evitar un poco o quitar un poco, lo que es la evaluación sumativa, que muchas veces se utiliza o se ha ido utilizando tradicionalmente, e intentar pues eso, implicar más al alumno con tareas como tipo el portafolio. Que en las que poco a poco, ellos pues vayan haciendo las diferentes actividades, las diferentes tareas para asimilar esos conceptos que se van explicando en clase. Por lo tanto, yo veo que también sería importante dedicar un mayor tiempo los profesores, que pudiesen dedicar dentro de las asignaturas a las tutorizaciones de esas tareas y a la corrección de esas tareas para dedicar un tiempo para explicar el feedback a los alumnos de lo que, pues han tenido problemas, han tenido menor, se observa que hay menor consolidación de esos aprendizajes. Para que así sea que no se queden allí solo en el feedback, sino que puedan pues, corregirse y asimilarse por parte de los alumnos esas, por así decirlo, carencias. Entonces yo veo importante que, poco a poco, también muy importante un poco de formación a los docentes sobre estas metodologías. Y yo sí que veo que habría que decidir entre todo el grupo de profesores que dan clase, en este caso en el máster, pues un tipo de evaluación formativa, pero que fuera todos los profesores en la misma línea (pues este porcentaje valdría esto, esto lo otro..) y los criterios de calificación fueran similares, aunque luego las tareas obviamente sean diferentes pero sí que, pues en las diferentes asignaturas unos criterios de calificación común que se basarán pues parte en la evaluación formativa y otro peso pues, en unos trabajos a lo largo de todo el proceso así por así decirlo finales o una prueba final. Eso sí que veo, pero bueno, un poco de interdisciplinariedad, de conexión, de trabajo en equipo entre todos los profesores del máster. Sí que lo vería sobre todo bueno para los alumnos, sería bueno para el aprendizaje de los alumnos y para que no tuviesen eso, no tuviesen tanta carga al final de los semestres.

Entrevistadora: entonces, ¿le das importancia a dedicar tiempo a explicar el feedback?

Entrevistado: sí bueno, que no sea que el trabajo esté entregado, la tarea, y se quede allí. Sino que los alumnos asimilen tanto lo que han hecho que está correcto como lo que está incorrecto. Entonces puedan asimilar ellos y se den cuenta, y aun mejoren ese aprendizaje, reflexionando un poco hacia lo que han hecho bien, y lo que no han hecho correctamente lo puedan corregir en este caso.

➤ **Entrevistado 3:**

Entrevistadora: vale, pues si me puedes contar un poco cómo llevas a cabo la evaluación en tu asignatura, qué instrumentos, procedimientos utilizas...

Entrevistado: a ver pues el instrumento, en principio, sería un cuestionario de preguntas de tipo test, donde hay una pregunta que es la válida de las tres que puedan contestar, de las tres opciones. En principio... Yo hago un tipo de evaluación continuada que es la que realizo en el aula con los alumnos de forma presencial. Entonces, de forma presencial, los que vienen asistiendo de una forma estable, y se les puede dar una tarea para realizar, ahí voy viendo cómo ellos organizan ese trabajo, lo explican, se lo planifican, y lo presentan a los demás ¿no? Eso es una forma de evaluar día a día el contenido de la asignatura por grupos organizados previamente.

Entrevistadora: entonces, ¿se puede decir que con los alumnos que eligen este tipo de evaluación se tiene más en cuenta el proceso que el resultado en una prueba final?

Entrevistado: a ver, el proceso de enseñanza-aprendizaje se da: primero hay una explicación del tema, entonces hay un contenido, pero muy importante que ese contenido lo vayan también elaborando los grupos organizados, entre el grupo, con una metodología de trabajo cooperativo, y ellos vayan organizándose ese, el contenido de cada tema, ya que la metodología que yo utilizo para esta evaluación continuada se hace que cada día que vienen a clase presentan, pero previamente han hecho un trabajo que se ha organizado, que se ha guiado, que se ha documentado, y ese sería el proceso. Siempre en todo proceso de aprendizaje es muy importante el cómo se hace, el cómo se aprende, y cómo se puede aprender desde una lección magistral por parte del profesor u otras formas de dar la asignatura. En mi caso concretamente, yo prefiero que el alumno sea partícipe desde el primer día de cómo trabaja los contenidos, de cómo aprende haciendo, sería el proceso, yo lo entiendo, lo continúo, son muchos días...

Entrevistadora: entonces, los instrumentos que utilizas son la serie de trabajos que continuamente el alumno...

Entrevistado: sí son, lo que me van dando, sobre todo lo que voy viendo día a día cuando se presenta el contenido, pero también en la memoria final cuando me entregan el documento de todo lo que han hecho durante todos los días, durante todo ese cuatrimestre, cuando me entregan toda la documentación veo todo lo que han trabajado. Yo lo he seguido. Ese sería el instrumento también, un instrumento continuado de cada día en clase, con las tareas correspondientes para que las vayan haciendo durante la semana, la exposición y la presentación, que para mí es un instrumento importante también pero sobre todo toda la documentación, la memoria final, que es la que yo superviso, la que veo que cada día se ha hecho un trabajo. Sobre todo un contenido que tiene y guarda relación con la programación de la asignatura, de las tres partes de la asignatura: la parte de psicología del desarrollo, la parte de las problemáticas y la parte de tutoría y orientación. Y ahí sí que se van trabajando todas las partes, en el corto periodo que tenemos de cuatrimestre.

Entrevistadora: ¿cuál es el nivel de esfuerzo que te supone este sistema de evaluación a ti y a tus alumnos frente a otro más orientado a un examen final?

Entrevistado: bueno yo tengo las dos formas, tengo esta forma de evaluación continuada y tengo la forma que les doy a los de evaluación única, que sería a través de las preguntas de tipo test de la convocatoria, donde ellos tienen que contestar a las preguntas. Pero son aquellos que no pueden asistir y que yo les voy dando una información a través de Moodle, les voy dejando allí el contenido de lo que luego se examinan. Pero los, por eso quiero diferenciarlos, que vienen de forma continuada, yo ya les veo, primero la actitud, y siempre hay una buena actitud. Después, receptividad. Hay una buena receptividad en cuando a la predisposición cuando se le da el material, cuando se hacen los grupos, cuando se organiza... A veces es verdad que hay temas que lo hacen entre varios igual, esto ¿no? Eso es cierto, pero yo sé el porqué de esto. Es porque quiero que cada grupo lo trabaje aunque luego lo presente y se repita. Pero lo hago con intencionalidad, hay un porqué de las cosas. Entonces, el instrumento que utilizo es, primero, el documento que se les da para que empiecen a trabajar, lo que tienen que sacar de ese documento, organizado por grupos... y la exposición, primero lo trabajan y luego lo exponen. Yo veo cada grupo cómo expone, cómo se manejan dentro de la exposición, la parte que se han repartido, y voy viendo qué parte se reparte cada miembro del grupo, sí es más complicada o menos complicada. Y veo que hay personas que normalmente cogen una parte del trabajo más complicada y que suelen ser la misma

no sé porqué, que se reparo pero a mí me da igual. Yo siempre quiero ser positivo en esto, que lo trabajan, lo presentan y hay buena actitud.

Entrevistadora: ¿consideras que hay alguna diferencia entre aquellos alumnos que eligen el sistema de evaluación más continuo frente aquellos que solo van a la prueba final? En cuanto a calificación, aprendizaje...

Entrevistado: hombre, hay una diferencia. El que está, tiene interacción, que eso es importante. La interacción que será grupal, eso es muy importante. La forma online, que hay mucha gente que estudia de forma online, requiere mucha disciplina, organizarse y planificarse muy bien, pero yo le doy mucho valor a la interacción en el aula, en el pasillo, interacción en el grupo de trabajo, la metodología cooperativa, le doy mucha, porque deseo trabajando en el aula. Primero, repartiéndose todo ese documento. Es completamente igual el contenido que tienen que trabajar en la convocatoria de examen, llamémosle formal, con preguntas y tal, y el otro de evaluación continua que no hay examen, pero cada vez que exponen para mí es un examen. Porque ahí veo quién trabaja y quien no trabaja. Y la verdad, hasta ahora a mí me ha dado resultado. Hay implicación, hay predisposición, y luego, problemas que puede haber a nivel grupal yo no los veo. O por lo menos, no se me hacen conocedor, o no hay. Yo veo implicación.

Entrevistadora: y en este sistema de evaluación, ¿cuál crees que es la parte que funciona mejor?

Entrevistado: para mí la continuada, aprender haciendo. Mucho más, a mí me da buen resultado. Yo me siento cómodo como profesor, también pensando en mí, y pensando en los alumnos. También yo creo que de cara al alumno, es importante este tipo de evaluación. No tanto... se pueden hacer de muchas maneras, como dar un artículo es que vayan haciendo un comentario de texto, implicándose en el comentario de búsqueda de autores que hablen sobre lo mismo y que lo desarrolle, pero yo les doy ya una documentación que tengo organizada, y con eso como la asignatura en sí, marca unos objetivos que hay que cumplir, quiere decir, que con el material que yo les doy se cumplen perfectamente los objetivos que tienen que aprender de ese contenido de la asignatura. Luego, a partir de ahí ya, cada uno tiene que investigar en la parte que le corresponda. Si quiere investigar más en la parte de psicología del desarrollo del adolescente, ya tiene una base. Si quieres investigar en las distintas problemáticas, ya tiene algo que se ha tratado y se ha tocado. Y si quiere investigar en la orientación o en la tutoría, pues bueno aparte de las preguntas ya tiene una base para poderlo hacer. Sí ahí, es lo que hay. Es decir, que en un cuatrimestre el contenido es lo que es. Yo no soy partidario de agobiar a a ningún alumno, que vaya relajado, que lo haga de una forma que venga a clase porque quiere, porque se sienta bien, para mí eso es un cometido importante emocionalmente. Y que trabaje luego lo que quiera, cada uno su implicación es libre.

Entrevistadora: ¿y en cuanto a la motivación del alumno con este sistema de evaluación?

Entrevistado: bueno pues he tenido de todo. He tenido gente que, tenido de todo. Es inmensa mayoría, creo que les ha ido bien y el resultado final yo creo que también. Pero es el nivel de exigencia de cada uno. Ya digo, el nivel de exigencia de cada uno porque todo es criticable y todo es mejorable, entonces la crítica cuándo es constructiva es muy positiva porque todo es solucionable y se puede mejorar, efectivamente, y hay quien

tiene un nivel de exigencia muy alto y le gustaría profundizar mucho más en los temas o que se diera de otra forma la exposición por parte del profesor o lo que fuese, o la documentación aportando, pero yo también creo que cualquier alumno de un máster ya tiene que tener la suficiente base después de tener un grado anterior y de haber hecho el trabajo de fin de Grado, de poderse manejar con absoluta madurez para poder ir planificando ese estudio, ese contenido cómo. Siendo él el protagonista de su aprendizaje, pueda exigirse, más que el profesor en sí, el propio estudiante. Tengo el contenido, ahora ya me exijo. No sé, es un nivel de dedicación, de entrega. Bueno, ha habido de todo pero yo me siento contento, me siento contento con lo que hago, como lo estoy dando, cómo lo estoy organizando... y ¿mejorable?, se puede mejorar, sí. Lógicamente, todo es mejorable. Y además hay que ser flexible, hay que tener flexibilidad. El docente se puede equivocar, el docente puede cometer errores, pero en el momento en conocer y demás, pues ahí también una persona humana cómo tienes que modificar, estará abierto siempre, para que ese el proceso de aprendizaje sobre todo, ese largo proceso, que dónde allí uno sabe y lo ves en el aula cuándo lo manejas o no lo manejas bien, cuando tienes dificultades en ese proceso. Entonces lo que se valora, más que el dominio en sí, es el proceso, cómo aprendes. Entonces, ese proceso es lo que yo veo que ahí la gente está suelta, que la gente participa, está bien, que está a gusto. Sí, para mí ha ido todo bien, todo, muy contento.

Entrevistadora: entonces, ¿en cuanto a alguna dificultad que hayas tenido en el proceso de evaluación?

Entrevistado: ¿dificultades? A ver, yo siempre hago un análisis DAFO. Siempre hago un análisis DAFO en casi todo lo que hago en mi vida. Por consiguiente, veo debilidades, siempre. Debilidades, las amenazas que me puedan llevar esas debilidades. Pero también veo que esas debilidades hay que reconvertir las en fortalezas para tener nuevas oportunidades, si eso lo entendemos todos ¿no? Pues es una revisión que yo hago siempre de todo lo que hago en mi vida. Siempre el análisis DAFO lo tengo muy presente. Claro que puede haber debilidades. Y se puede reconvertir esas debilidades en amenazas si previamente si no modificas. Te tienes que adelantar, y cuando observas, y ahí está la observación directa, del profesor hacia los alumnos, tienes que ver si hay actitudes pasivas o agresivas o de conformidad o de disconformidad, y lo tienes que observar. Y entonces es cuando tienes que intentar, si ves que hay actitudes y formas que no, qué falla algo, tienes que modificar. Pero si ves que hay una parte mayoritariamente del alumnado que está a gusto como lo está haciendo, que está colaborando y está participando, pues adelante. Sigues con eso, porque creo, convencido qué es una fortaleza más que una debilidad y lleva a oportunidades más que amenazas. El aprendizaje es individual también. Esto quiere decir que nosotros somos instrumento al fin y al cabo. Podemos dar de ese contenido cuatro hojas y trabajas tú, que el alumno trabaje. Y es lo que deberíamos hacer, quiero decir, toma esto y a trabajarlo. Es como los TFG y muchos trabajos que hay que ayudar mucho al alumno. Y entonces bueno, pero tenemos esa forma, bueno tengo esa forma, mi metodología, creo que así uno puede organizarse el contenido y trabajarlo. Te lo veo más como una fortaleza la forma continuada. Ya los que vienen, para mí ya hacen un esfuerzo. Cada vez que vienen están examinándose. Entonces no tengo porqué hacerles luego un examen más. Ya los he visto, he visto como han trabajado, cómo han presentado, para mí es suficiente. Es suficiente, no les hago luego trabajar porque sí, me parece que no, vamos no estoy de acuerdo con ese sistema.

Entrevistadora: ¿crees que a lo largo de tu experiencia profesional has ido modificando la forma en que evalúas a tus alumnos?

Entrevistado: sí, hombre claro que he ido modificando. Yo era de la exposición y del examen. Pero primero, es agotador. Es agotador estar hablando tanto rato en una clase, es agotador para el alumnado y es agotador para el profesor. Bueno, ya ha habido una evolución. Eso fue durante muchos años. Luego yo mismo hice una reconversión, llamémoslo así, hacia metodologías más activas, más de participación, de darle protagonismo al alumno y que fuese él el que organice su tiempo, su trabajo, con el grupo. En ese tipo de metodologías y bueno, yo tengo el programa, hago una breve exposición y reparto la documentación, establezco los grupos, los guío, les doy lo que tienen que hacer y el contenido de lo que tienen que sacar, cómo deben hacerlo eso es libre para cada grupo como lo haga, lo que tienen que incluir en cada power point es libre, para mí, para un alumnado de máster eso es suficiente.

Entrevistadora: comentas que trabajan mucho por grupos, y ¿empleas en algún momento la coevaluación entre ellos?

Entrevistado: no, a mí me parecería muy importante, me parece muy importante, pero la verdad no la quiero hacer. No quiero someter a nadie ninguna presión. Claro que es importante hacerla y se debería hacer, pero prefiero la autoevaluación. Que cada uno se autoevalúen pero con anonimato. En grupo, les reparto un documento que tienen que rellenar y ahí cada uno se autoevalúa, se se pone su nota, y te puedo asegurar que en la inmensa mayoría de los casos, las buenas formas del alumnado cuando se pone nota. Siempre se pone por debajo del valor que pueda tener. Lo que veo es honestidad, siempre mucha honestidad. Y siempre procuro reforzar esa nota de la que uno cree que lo hace para no pasarse, lo pienso así, por mi experiencia, pero siempre prefiero reforzar. Soy partidario de un buen expediente académico y si lo puedo apoyar, lo apoyo. Nada más, en la medida en que yo pueda apoyarlo, pero siempre conociendo al alumno, no sin conocerlo, solo si lo he visto, he visto unas actitudes, un trabajo. Lógicamente la coevaluación entre todo el grupo no, no lo hago. Sí debería, pero no lo hago. La autoevaluación, sí la hacen individualmente y soy partidario de ella, que al final del cuatrimestre cada uno haga una autoevaluación y que contesta unas preguntas para ver si es verdad que ha participado o no ha participado, cuáles han sido las dificultades, cómo ha ido el trabajo del grupo, que le han parecido las clases, el contenido. La gente lo ha hecho con bastante libertad.

Entrevistadora: y ¿qué te sugiere el concepto de evaluación formativa?

Entrevistado: bueno, para mí, es una evaluación... Primero, hay muchos conceptos de evaluación formativa, y hay gente que lo está haciendo. Para mí la evaluación formativa es incluir a los alumnos en lo que te he dicho anteriormente, en todo lo que se está haciendo. El diálogo, participación, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo. Es que sean partícipes de lo que se hace, de todo el contenido. Para mí la evaluación formativa me parece muy interesante y muy importante. Pero yo no lo estoy llamando así. A lo mejor lo hago pero no lo digo como evaluación formativa. Simplemente es una evaluación continua donde yo reporto información, voy dando información y voy asesorando, y bueno, los que quieran participar participan. Es un diálogo, dialógica, de alguna forma; diálogo de la evaluación formativa del alumno con el profesor.

Entrevistadora: entonces, ¿cuál es tu opinión de la importancia de introducir esta evaluación formativa?, ¿es importante introducirla?

Entrevistado: sí. Es muy importante, sí, sí, sí. Es muy importante. Todo lo que sea innovación es importante. Todo lo que sea mejorar es muy importante. Lo que sea romper con formas tradicionales es importante. Todo lo que sirva para que haya un proceso de aprendizaje acorde a la realidad social es importante. Todo lo que sirva de acercamiento del alumno con el profesor, casi en términos de igualdad en el aula, es muy importante. Entonces, nadie somos dioses, cada uno tenemos unas competencias los sentidos de que cada alumno viene para aprender y para sacarse un título, y el profesor para organizar el proceso y esa asignatura que es su cometido y tiene que darlo de la mejor forma, esa formación y todo ese contenido que haya. Pero es evaluación formativa tiene que ver con el diálogo que se pueda dar, con transparencia, con formas adecuadas, con el respeto, con tener en cuenta siempre a un alumno por encima de todo, con exigirle claro que sí, hay que exigirle pero que se exija él también. Cada uno se tiene que exigir porque la vida le va a exigir. Y los alumnos del máster ya no son chavales que han entrado en primero de grado, sino son personas que ya tienen un recorrido importante en la vida. Son adultos jóvenes, adultos, pero ya deciden como están decidiendo todo. Como han decidido hacer el máster y en la vida muchas cosas. Entonces sí, me parece que ese acercamiento y ese diálogo es importante, la evaluación formativa.

Entrevistadora: y además de lo que hemos comentado, ¿alguna ventaja o desventaja que se te pueda ocurrir en cuanto a la aplicación de la evaluación formativa?

Entrevistado: bueno, a mí me gustaría mejorar cosas. Desventajas siempre las hay. Ventajas, participar al alumno es una ventaja qué forma parte de lo que te está haciendo, que no haya esa separación, que no existan barreras. Y desventajas, que a lo mejor al inicio hay que explicar muy bien muy bien todo. Si no se hace esto sería una desventaja. Si no se hace tonto hay que explicar muy bien la metodología y la forma de evaluación, haciendo partícipe al alumno y que el alumno también. Sino se hace es una desventaja. Para mí, voy a contar que hay más ventajas que desventajas en la forma de hacer las cosas integrando al alumno en todo lo que se haga. Eso para mí es un... vamos, primero por la relación, siempre hay una relación muy cercana, no hay barreras y se puede hablar todo y eso es una ventaja, que se puede hablar con criterio y con madurez. Teniendo en cuenta al alumnado, yo creo que es una ventaja. Sin ninguna rigidez. Que no somos nadie nada para poder decidir sobre la vida de una persona. Lo que sí somos en el caso de la asignatura y ahí veo una ventaja, una herramienta que ponemos un contenido, y si lo pueden hacer de la mejor manera, y si pueden aprender de la mejor manera, mejor. Pero que el aprendizaje es muy largo, y que el aprendizaje es un máster pero luego hay que seguir, y hay que seguir, y hay que seguir y asimilar muchas cosas, y la asimilación se hace con la práctica, y con los errores, y pues bueno esto es un paso más. El grado es un paso, el máster es otro paso, y luego vendrá la experiencia laboral que será otro paso. Veo todo ventajas, más que inconvenientes o desventajas. Veo ventajas, en esa forma que yo hago, evaluar, yo veo muchas ventajas.

Entrevistadora: y ya por último, ¿algo que te gustaría añadir?

Entrevistado: pues es que creo que ya casi lo he dicho todo y casi me he repetido. Yo estoy a gusto como lo estoy haciendo. Se puede mejorar, ya lo digo. Es todo mejorable, y es verdad. Y que se podría hacer...sí, siempre se podría hacer mejor, ¿no? Pero bueno,

todo esto se trata de pensarlo, de verlo, de valorarlo, pero bueno de momento veo ventajas más que inconvenientes. Entonces, yo personalmente, me siento bien así.

ANEXO 6. Categorías y unidades de información

Categoría	Unidades de información
Aspectos generales de la evaluación	<i>Unidad de información 1: Funcionamiento</i>
	<i>Unidad de información 2: Proceso/resultado</i>
	<i>Unidad de información 3: Transformación a calificación</i>
Agentes e instrumentos de evaluación	<i>Unidad de información 4: Instrumentos</i>
	<i>Unidad de información 5: Agentes</i>
Análisis de la evaluación	<i>Unidad de información 6: Funciona mejor...</i>
	<i>Unidad de información 7: Podría mejorarse...</i>
Esfuerzo y motivación	<i>Unidad de información 8: Evolución</i>
	<i>Unidad de información 9: Motivación del alumnado</i>
	<i>Unidad de información 10: Nivel de esfuerzo requerido</i>
Evaluación formativa	<i>Unidad de información 11: Interpretación</i>
	<i>Unidad de información 12: Opinión/importancia</i>
	<i>Unidad de información 13: Ventajas</i>
	<i>Unidad de información 14: Desventajas</i>

ANEXO 7. Análisis de contenido

a) Unidades de información

Aspectos generales de la evaluación	Proceso/resultado	Transformación a calificación
<p>Funcionamiento</p> <p>1. “La dimensión procedimental a mí me interesa por encima de todo (...) las descripciones de los procedimientos que vamos a utilizar están (...) en Moodle”. “No hago exámenes en la en la asignatura, sin embargo me interesa muchísimo (...) las puestas en acción (...) me parece fundamental que un alumno acabe la asignatura siendo bueno haciendo diseños curriculares a corto plazo. (...) Una de las competencias que van a tener que poner en marcha es su capacidad como evaluadores (...) intentamos que las experiencias que podamos tener sean compartidas, en términos de evaluación, por los propios estudiantes. Es frecuente que unos estudiantes estén mirando el trabajo de otros, lo discutan en reunión, haya bastante colaboración de documentos...”.</p> <p>2. “realizo sobre todo una evaluación formativa en mayor medida durante el proceso y también al final un peso tiene un instrumento de evaluación sumativa. Tenemos dos opciones de evaluación: una que es la evaluación para la gente que asiste asiduamente a clase y participa en las actividades planteadas, y otra evaluación que es para la gente que no puede acudir a clase, o por cualquier motivo no quiere acudir a las sesiones presenciales, y le damos la opción pues, de una evaluación que sí que sería de tipo sumativa. La evaluación para la gente que asiste asiduamente a clase es una evaluación que tiene dos partes, una más formativa, que son una serie de actividades que se hacen a lo largo de las sesiones y que son evaluables, y otra parte que es la</p>	<p>1. “... solamente hay una prueba final en (...) la primera modalidad de evaluación (...)...tienen derecho a una prueba global.”</p> <p>2. “priorizo más lo que es una evaluación formativa que lo que sería un final de proceso. (...) Un peso de esa nota también es ese final del proceso para comprobar que han adquirido todas esas destrezas en un trabajo monográfico al final de todo.”</p> <p>3. “...yo prefiero que el alumno sea partícipe desde el primer día de cómo trabaja los contenidos, de cómo aprende haciendo, sería el proceso.”(...) “Entonces lo que se valora, más que el dominio en sí, es el proceso, cómo aprendes.”</p>	<p>1. “...hay una negociación previa. (...) desde lo que puede ser la participación que puedan tener las diversas fuentes de información en la calificación (...) a negociar el establecimiento de qué criterios serían los más adecuados que pudieran aplicarse con distinto nivel de concreción.”</p> <p>2. “existe una ponderación de cada uno de los instrumentos, y de cada instrumento de evaluación existe una rúbrica de evaluación que es presentada a los alumnos para que ellos tengan conocimiento de ella. Y a partir de ahí, pues establecen las diferentes calificaciones con los criterios de calificación que ellos conocen también al principio de curso, de esa serie de instrumentos a lo largo del proceso.”</p> <p>3. “cada uno se autoevalúa, se pone su nota (...) siempre</p>

realización de un **trabajo al final de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.**”

3. “Hago un tipo de **evaluación continuada** que es la que realizo en el aula con los alumnos de **forma presencial** (...), los que vienen asistiendo de una forma **estable**, y se les puede dar unas **tareas** para realizar. (...) es una forma de **evaluar día a día el contenido** de la asignatura **por grupos organizados** previamente.” “... con una metodología de **trabajo cooperativo**, (...) **cada día** que vienen a clase **presentan, pero previamente han hecho un** trabajo.” “**Y tengo la forma que les doy a los de evaluación única, que sería a través de las preguntas de tipo test de la convocatoria** (...) **son aquellos que no pueden asistir...**”.

procuro **reforzar** esa nota (...) pero siempre conociendo al alumno, no sin conocerlo, solo si lo he visto, he visto unas **actitudes, un trabajo.**”

Agentes e instrumentos de evaluación
Instrumentos

Agentes

1. “...básicamente, la **revisión documental** (...) me parece especialmente interesante una fuente de información que es el **debate** y la **conversación.**” “...en una sesión de examen (...) intento que lo que tengan que resolver no sea una mera reproducción conceptual (...) que aparezca en el examen sea un supuesto **práctico...**”. “La idea de **revisión** me parece especialmente a tener en cuenta”.

2. “diferentes **actividades**, diferentes **instrumentos**, pues son **trabajos monográficos, trabajos en grupo**, principalmente son tipo **presentaciones.**”

3. “lo que me van dando, sobre todo lo que voy viendo día a día cuando se presenta el contenido, pero también en la **memoria final** cuando me entregan el documento de todo lo que han hecho durante todos los días. (...) un **instrumento continuado** de cada día en clase, con las **tareas** correspondientes para que las vayan haciendo durante la semana, la **exposición y la presentación** (...) pero sobre todo toda la documentación, la memoria final.”

1. “...es una buena ocasión el hecho de que (...) sean ellos los que **participen de la evaluación de sus propios compañeros** (...) que el contenido de la evaluación resulte realmente **significativo e inmediato** para ellos. (...) Y respecto a la **autoevaluación** pues sería un poco lo mismo. En el sentido de que, cada uno es buen conocedor de hasta dónde y de qué manera está avanzando.”

2. “... en esta asignatura, no. **No he usado** ni la **autoevaluación**, ni la **coevaluación**. Pero sí que sería un aspecto (...) **a valorar** para cursos venideros. (...) Por ejemplo, pues en los **trabajos grupales, podría ser una parte**. Siempre queda una parte tiene que ser evaluada por el profesor, pero bueno **siempre podemos dedicar otro porcentaje a que fuera evaluador por los propios alumnos.**”

3. “...me parece muy importante, pero la verdad **no la quiero hacer**. No quiero someter a nadie **ninguna presión** (...) la coevaluación entre todo el grupo no, no lo hago. Sí **debería, pero no lo hago**. (...) prefiero la **autoevaluación** (...) soy partidario de ella, que al final del cuatrimestre cada uno haga una autoevaluación y que contesta unas preguntas para ver si es verdad que ha **participado o no** ha participado, cuáles han sido las **dificultades, cómo ha ido** el trabajo del grupo, que le han parecido las clases, el contenido.”

Análisis evaluación

Funciona mejor...

Podría mejorarse...

1. "...a mí me parece que la parte más rica (...) es el momento aquel en el que, una vez que han vuelto de las prácticas, cada uno de ellos **expone** a sus compañeros una experiencia. Cada uno expone (...) y el **debate posterior** normalmente suele ser bastante rico (...) Creo que es el momento de la asignatura más enriquecedor."

2. "... mi opinión es que ellos **aprenden mucho más** haciendo una serie de actividades y trabajando lo que es la teoría diaria **a lo largo de las sesiones**, a lo largo de todo el proceso, todo lo que dura la asignatura, porque esto hace que **no se olviden las explicaciones** que ha dicho el profesor y vayan **trabajándolo conforme van aprendiéndolo**. (...) Representa un peso cuantitativo al **final de estudio menor**."

3. "Para mí **la continuada, aprender haciendo**. (...) También yo creo que de cara al alumno, es importante este tipo de evaluación."

1. "**Cada año lo cambiamos un poco**, siempre en la línea de buscar estrategias para **animar a la participación, el debate, la reflexión**. Este curso en el que estamos puede que ya me haya pasado un poco de frenada (...) sospecho que este año no he sido capaz de retransmitir, la idea de la metodología invertida."

2. "... por ejemplo, ese **trabajo final** que hacíamos en esta asignatura, pues se fuera haciendo **poco a poco a lo largo de todo el proceso** y no al final decir que hay que hacer este trabajo y dar un periodo para un trabajo que consiste en la aplicación de todo lo que era la asignatura. (...) se podría por ejemplo, **empezar desde el principio** a ir haciendo ese trabajo, para que al final a los alumnos no les no le suponga una **carga muy excesiva**. (...) Fueran (...) acordándolo **en función de lo que vayan aprendiendo y completándolo**."

3. "...se puede mejorar, sí. Lógicamente, **todo es mejorable** (...) hay que tener **flexibilidad**. El docente se puede equivocar, el docente puede cometer errores...".

Esfuerzo y motivación

Evolución

Motivación del alumnado

Nivel de esfuerzo requerido

1. "Empecé haciendo **exámenes** (...) ha ido evolucionando a hacer (...) preguntas **menos reproductivas** (...) no tenía casi inconveniente en que los alumnos fuesen con los apuntes al examen, porque lo que me interesaba era que **reflexionaran** a partir del supuesto (...) eso me duró durante mucho tiempo, y luego ya al aparecer en el máster con un grupo más pequeño (...) la verdad es que estos procedimientos que estamos usando ahora a mí me resulta mucho más interesantes."

1. "No es frecuente que los alumnos **debatan**. Sí que suele haber una cierta **evolución** a lo largo del curso, y desde luego se nota mucho en la fase **final**."

2. "Yo creo que les motiva sobre todo el **poder realizar una serie de trabajos**, (...) una serie de **actividades diarias**, aunque les suponga mucho trabajo durante el proceso, pero luego, **no tienen que dedicar un tiempo muy excesivo a lo que es la**

1. "Uff, a mí **mucho**, mucho... (...) En cuanto a cuánto les cuesta a los estudiantes, mi experiencia es relativamente limitada. Las opiniones que luego han emitido los alumnos han sido casi siempre con el mismo perfil: "es interesante, "es positivo", "pero es muy **laborioso**". A veces les cuesta trabajo **lanzarse**."

2. "... me supone todas las semanas **preparar** lo que es un **instrumento de evaluación con su correspondiente rúbrica**, con las **indicaciones** del trabajo y, posteriormente, **presentárselo** a ellos, **explicárselo**, lo que supone (...) dedicar un tiempo de la clase

2. “... sí que la he cambiado. Antes (...) dedicaba mucho más, lo que era **carga del criterio de calificación**, a lo que eran los **exámenes y las pruebas finales**. Y poco a poco, pues voy introduciendo **menos peso a esa final**, esa evaluación sumativa, y voy dándole mayor importancia a lo que serían los **instrumentos de evaluación durante el proceso**. Ya que veo que enriquece mucho más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estoy siendo un poco detractor de lo que es memorizar un montón de conceptos y al final pues decirlos en una prueba final. Porque luego, creo que bajo mi punto de vista, estos **conceptos se olvidan**. Por lo tanto, **si se aplican**, yo le veo mucho más **aprendizaje significativo**.”

3. “...he ido **modificando**. Yo era de la **exposición y del examen**. Luego yo mismo hice una **reconversión** (...) hacia **metodologías más activas**, más de participación, de darle protagonismo al alumno y que fuese él el que organice su tiempo, su trabajo, con el grupo.”

memorización de conceptos. Sino que a través de estos trabajos (...) podemos observar que van **adquiriendo esos conocimientos porque los van desarrollando en los trabajos**, y no tienen que hacer un **esfuerzo** muy superior y muy alto al final de toda la asignatura para poder superarla. Sobre todo de **memorización**.”

3. “He tenido de todo (...) hay quien tiene un **nivel de exigencia** muy alto y le gustaría **profundizar mucho más** en los temas o que se diera **de otra forma** (...) ese proceso es lo que yo veo que ahí la gente está **suelta**, que la gente **participa**, está bien, que está **a gusto**.”

a la **explicación y resolución de dudas** (...), dejar un **período para la entrega**, (...) **corregir** todos los trabajos, ya que es un **trabajo semanal**. Y a los alumnos (...) supone **que no dejen todo para el final** y que sigan **aprendiendo poco a poco** esas explicaciones, porque todos esos instrumentos van relacionados con lo que se ha trabajado ese día en clase. (...) Significa **durante este proceso mucho más trabajo para los alumnos**, lo que supone una carga mayor, sobre todo **fuera de la asignatura**, para realizar estas actividades.”

3. “Es completamente igual el contenido que tienen que trabajar en la convocatoria de examen (...) y el otro de evaluación continua que no hay examen, pero **cada vez que exponen para mí es un examen**. Porque ahí veo **quién trabaja y quien no trabaja**.” (...) “Yo no soy partidario de agobiar a ningún alumno, que vaya relajado, que lo haga de una forma que venga a clase **porque quiere**, porque se sienta bien, para mí eso es un cometido importante emocionalmente. Y que trabaje luego lo que quiera, cada uno **su implicación es libre**.”

Evaluación formativa

Interpretación	Opinión/importancia	Ventajas	Desventajas
1. “...toda aquella que utiliza el propio proceso de evaluación (...) para aprender . (...) la evaluación es un instrumento más de aprendizaje. (...) la evaluación que forma , que enseña .”	1. “...la enseñanza necesariamente tendría que ir con la idea de la evaluación formativa. (...) la evaluación formativa no es la idea de llegar a Madrid, sino, a ver cómo, qué alternativas , si voy por un sitio, voy por otro, y cómo aprendo a no llegar a Madrid, sino llegar a donde me haga falta.”	1. “...se aprovecha el tiempo para el aprendizaje también durante la evaluación, por lo tanto, lo que hay es mayor probabilidad de que haya aprendizaje .” 2. “... mayor implicación del	1. “...todavía vivimos en un marco institucional que no funciona normalmente con estos parámetros. (...) Es un inconveniente, no de la evaluación formativa, sino de la evaluación formativa en un contexto que no es demasiado formativo al respecto...”

<p>2. "... representa un aprendizaje significativo para el alumno y que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una serie de actividades que se van produciendo a lo largo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje."</p>	<p>2. "...mayor participación del alumnado en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que no solo es formar al alumno para que al final conozca una serie de conceptos más teóricos y los vislumbre (...) en un examen. (...) no potenciar lo que es el trabajo a final de siempre de los semestres, sino un trabajo a lo largo de todo el proceso y que el alumno pues trabaje más paulatinamente que al final, y se organice mejor. Yo creo que sirve también para una mejor organización de los alumnos y (...) del profesor...".</p>	<p>alumno en la asignatura. Es consciente en todo momento (...) que está participando en ella, (...) se consigue en el alumno que vaya trabajando y asimilando esos conceptos a lo largo de todo el proceso. Sería así un poco longitudinal, no final." "...fomenta el que se produzcan estos aprendizajes significativos en mayor consideración, que lo que sería una evaluación al final."</p>	<p>2. "... sí que tiene un mayor trabajo por parte del profesor, por parte de los alumnos. (...) El alumno pues tiene que trabajar más e implicarse más durante todo (...) y el profesor (...) tiene que estar pendiente de tener todo al día a lo largo de todo ese proceso, y luego una corrección para enviar las correspondientes retroalimentaciones. (...) Yo veo más ventajas que desventajas."</p>
<p>3. "...hay muchos conceptos de evaluación formativa (...) Para mí la evaluación formativa es incluir a los alumnos (...) en todo lo que se está haciendo. El diálogo, participación, trabajo colaborativo, cooperativo. Es que sean partícipes de lo que se hace, de todo el contenido."</p>	<p>3. "Es muy importante. Todo lo que sea innovación es importante. Todo lo que sea mejorar es muy importante. Lo que sea romper con formas tradicionales es importante. Todo lo que sirva para que haya un proceso de aprendizaje acorde a la realidad social es importante. Todo lo que sirva de acercamiento del alumno con el profesor, casi en términos de igualdad en el aula, es muy importante."</p>	<p>3. "...participar el alumno es una ventaja, que forma parte de lo que te está haciendo, que no haya esa separación, que no existan barreras. (...) Veo todo ventajas, más que inconvenientes o desventajas."</p>	<p>3."Y desventajas, que a lo mejor al inicio hay que explicar muy bien muy bien todo."</p>

Evaluación formativa en el máster Formación/conciencia	Aplicación
<p>1. "Con conciencia seguro (...) llevo desde hace unos cuantos años perteneciendo a la Red Evaluación Formativa y Compartida. (...) Cuando nos juntamos cada año debatimos sobre nuestras experiencias, nos lanzamos a nuevas averiguaciones... (...) soy muy leído (...). Intento ser muy reflexivo, de cada una de las experiencias...".</p>	<p>1. "...en esta asignatura creo que al 100%. (...) si de alguna manera soy sensible a lo que está pasando en el día a día, ¿qué probabilidades hay de que un alumno el día del examen me diga algo que yo no conozco?".</p> <p>2. "... se introduce en bastante cantidad</p>

2. “Yo **concienciado** sí que estoy sobre que **mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje** (...) Probablemente, me falte un poco de formación sobre **posibles instrumentos**. (...) **he leído aspectos** sobre la evaluación formativa, **me he formado algo**, pero bueno siempre **queda ahí más**. Sobre todo me he formado en el **portafolio** (...) pero probablemente existen **otras herramientas** para este tipo de evaluaciones.” “Muy importante un poco de **formación a los docentes** sobre estas metodologías. (...) habría que **decidir** entre todo el grupo de profesores que dan clase (...) un tipo de evaluación formativa, pero que fuera todos los profesores **en la misma línea** (...) y los **criterios de calificación** fueran **similares**, aunque luego las tareas obviamente sean diferentes”.
3. “Para mí la evaluación formativa me parece muy interesante y muy importante. Pero yo **no lo estoy llamando** así.”
- (...) **todas las semanas** hay algún instrumento, alguna tarea que realizar (...) algunas veces puede ser en clase y otras veces en casa. (...) todas de ellas eran **evaluables**, por lo tanto, yo creo que lo que es la incidencia de la evaluación formativa en la asignatura es bastante, **bastante alta** (...) a lo largo de todas las sesiones había algún instrumento para evaluar de ese **portafolio**.”
3. “**A lo mejor lo hago** pero no lo digo como evaluación formativa. Simplemente es una evaluación continua donde yo reporto información, voy dando información y voy asesorando, y bueno, los que quieran participar participan. Es un **diálogo** (...) del alumno con el profesor.”

b) Proposición de síntesis e interpretación

- **ASPECTOS GENERALES DE LA EVALUACIÓN**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 1: “FUNCIONAMIENTO”

Proposición de síntesis	Interpretación
1. La dimensión procedimental me interesa por encima de todo. No hago exámenes en la en la asignatura, sin embargo me interesa muchísimo las puestas en acción, me parece fundamental que un alumno acabe la asignatura siendo bueno haciendo diseños curriculares a corto plazo. Intentamos que las experiencias que podamos tener sean compartidas, en términos de evaluación, por los propios estudiantes. Es frecuente que unos estudiantes estén mirando el trabajo de otros, lo discutan en reunión, haya bastante colaboración de documentos...	1. No realizo exámenes porque me interesa más la dimensión procedimental, las puestas en acción, que el alumno acabe siendo bueno en diseños curriculares a corto plazo. Intento que la evaluación sea compartida, siendo frecuente la coevaluación, discusión entre alumnos, colaboración...
2. Realizo sobre todo una evaluación formativa en mayor medida durante el proceso y también al final un peso tiene un instrumento de evaluación. Tenemos dos opciones de evaluación: una que es la evaluación para la gente que asiste asiduamente a clase y participa en las actividades planteadas, con una parte más formativa con actividades que se hacen a lo largo de las sesiones	2. Combino la evaluación formativa y sumativa. Se ofrece una evaluación más formativa a los alumnos que asisten asiduamente a clase con actividades regulares que son evaluables, aunque también han de realizar un trabajo final. Para los que no pueden asistir en clase la evaluación es sumativa.
	3. La evaluación es continua para los que asisten regularmente a clase, que realizan tareas de trabajo cooperativo para evaluar el contenido asiduamente. Para los que no

y que son evaluables, y otra parte que es la realización de un trabajo final. Y otra evaluación que es para la gente que no puede acudir a clase, de tipo sumativa.

3. Hago un tipo de evaluación continuada, que es la que realizo de forma presencial en el aula con los alumnos que asisten de una forma estable y se les puede dar unas tareas para realizar, para evaluar día a día el contenido de la asignatura por grupos, con una metodología de trabajo cooperativo. Y la evaluación única para aquellos que no pueden asistir, sería a través de las preguntas de tipo test de la convocatoria.

pueden asistir, la evaluación es única con examen tipo test.

UNIDAD DE INFORMACIÓN 2: "PROCESO/RESULTADO"

Proposición de síntesis	Interpretación
1. Solamente hay una prueba final en la primera modalidad de evaluación, al tener derecho a una prueba global.	1. Por el derecho a una prueba global, hago una prueba final en la primera modalidad de evaluación, pero sólo en ésta.
2. Priorizo más lo que es una evaluación formativa que lo que sería un final de proceso. Un peso de esa nota también es ese final del proceso para comprobar que han adquirido todas esas destrezas en un trabajo monográfico al final de todo.	2. Priorizo el proceso al resultado, aunque éste último tiene también su peso en la nota.
3. Prefiero que el alumno sea partícipe desde el primer día de cómo trabaja los contenidos, de cómo aprende haciendo, sería el proceso. Se valora más que el dominio en sí, el proceso, cómo aprendes.	3. Valoro más el proceso, el cómo aprende el alumno y que sea partícipe de ello.

UNIDAD DE INFORMACIÓN 3: "TRANSFORMACIÓN A CALIFICACIÓN"

Proposición de síntesis	Interpretación
1. Hay una negociación previa, desde la participación que puedan tener las diversas fuentes de información en la calificación, el establecimiento de qué criterios serían los más adecuados que pudieran aplicarse con distinto nivel de concreción.	1. Se negocian previamente varios aspectos, como el peso de las fuentes de información en la calificación, qué criterios son los más adecuados y sus niveles de concreción...
2. Existe una ponderación de cada uno de los instrumentos, y de cada instrumento de evaluación existe una rúbrica de evaluación que es presentada a los alumnos para que ellos tengan conocimiento de ella, y se establecen las diferentes calificaciones con los criterios de calificación, que	2. Existen unos criterios de calificación, conocidos al principio del curso, para cada uno de los instrumentos de evaluación, los cuales poseen una rúbrica de evaluación individual que se presenta a los alumnos.
	3. Cada alumno se autoevalúa poniéndose una nota, que refuerzo si he visto actitudes

conocen al principio de curso, de esa serie de instrumentos a lo largo del proceso. y trabajo.

3. Cada uno se autoevalúa y se pone su nota. Procuero reforzar esa nota pero siempre conociendo al alumno, si he visto unas actitudes y un trabajo.

- **AGENTES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 4: "INSTRUMENTOS"

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Básicamente la revisión documental. La idea de revisión me parece especialmente a tener en cuenta. Me parece especialmente interesante como fuente de información el debate y la conversación. En una sesión de examen intento que lo que tengan que resolver no sea una mera reproducción conceptual sino un supuesto práctico.</p> <p>2. Diferentes actividades, diferentes instrumentos, son trabajos monográficos, trabajos en grupo, principalmente son tipo presentaciones.</p> <p>3. Lo que me van dando y voy viendo día a día cuando se presenta el contenido, un instrumento continuado de cada día en clase, con las tareas correspondientes para que las vayan haciendo durante la semana, la exposición y la presentación pero sobre todo toda la memoria final, el documento de todo lo que han hecho durante todos los días.</p>	<p>1. Básicamente la revisión documental. De especial interés el debate y la conversación. En caso del examen intento evitar la reproducción conceptual con la resolución de un supuesto práctico.</p> <p>2. Diferentes actividades: trabajos monográficos, en grupo, tipo presentaciones principalmente.</p> <p>3. La realización de la tarea semanal y la exposición/presentación, que es un instrumento continuado, y la memoria final.</p>

UNIDAD DE INFORMACIÓN 5: "AGENTES"

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Es una buena ocasión el que sean ellos los que participen en la evaluación de sus propios compañeros, resultando el contenido de la evaluación realmente significativo e inmediato para ellos. Respecto a la autoevaluación cada uno es buen conocedor de hasta dónde y de qué manera está avanzando.</p> <p>2. No he usado ni la autoevaluación, ni la coevaluación. Pero sí que sería un aspecto a</p>	<p>1. Participar en la evaluación de los propios estudiantes hace que el contenido de la evaluación sea significativo e inmediato para ellos. Lo mismo que en la autoevaluación, dónde cada uno conoce su proceso.</p> <p>2. No he usado ni la autoevaluación, ni la coevaluación, aunque podría dedicar un porcentaje a que fuera evaluado por los</p>

valorar para cursos venideros. Una parte tiene que ser evaluada por el profesor, pero podemos dedicar otro porcentaje a que fuera evaluado por los propios alumnos.

3. Me parece muy importante, pero la verdad no la quiero hacer. No quiero someter a nadie ninguna presión. La coevaluación entre todo el grupo debería pero no lo hago. Soy partidario de que al final del cuatrimestre cada uno haga una autoevaluación y que conteste unas preguntas para ver si es verdad que ha participado o no ha participado, cuáles han sido las dificultades, cómo ha ido el trabajo del grupo, que le han parecido las clases, el contenido.

propios alumnos.

3. Aunque lo considero importante y debería hacerlo, no hago coevaluación para no someter a nadie a ninguna presión. Sí utilizo a autoevaluación al final del cuatrimestre sobre la participación y trabajo en grupo, las clases y el contenido.

- **ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 6: "FUNCIONA MEJOR..."

Proposición de síntesis	Interpretación
1. Me parece que la parte más rica el momento en el que cada uno de ellos expone a sus compañeros una experiencia, una vez que han vuelto de las prácticas. El debate posterior creo que es el momento de la asignatura más enriquecedor.	1. Considero que la parte más rica de la asignatura llega con el debate que surge con la exposición de las experiencias que los alumnos han vivido en las prácticas.
2. Aprenden mucho más haciendo una serie de actividades y trabajando lo que es la teoría diaria a lo largo de las sesiones, a lo largo de todo el proceso porque hace que no se olviden las explicaciones del profesor y vayan trabajándolo conforme van aprendiéndolo. Y el peso cuantitativo al final de estudio es menor.	2. Las actividades y trabajo diario a lo largo del proceso supone un mayor aprendizaje y un peso final de estudio menor.
3. La continuada, aprender haciendo. De cara al alumno es importante este tipo de evaluación.	3. Es importante para el alumno la evaluación continuada, el aprender haciendo.

UNIDAD DE INFORMACIÓN 7: "PODRÍA MEJORARSE..."

Proposición de síntesis	Interpretación
1. Cada año lo cambiamos un poco en la línea de buscar estrategias para animar a la participación, el debate, la reflexión. Sospecho que este año no he sido capaz de retransmitir la idea de la metodología invertida.	1. Cada año se hacen cambios para animar la participación, el debate y la reflexión. Este año he podido no ser capaz de retransmitir la idea de metodología invertida.
2. El trabajo final podría hacerse poco a poco a lo largo de todo el proceso y no al final decir que hay que hacer este trabajo y dar un periodo para un trabajo que consiste en la aplicación de todo lo	2. El trabajo final podría empezarse desde el principio de la asignatura para poder ir completándolo en función de los aprendizajes que se van llevando a cabo.

que era la asignatura. Se podría empezar desde el principio a hacer ese trabajo, para que al final a los alumnos no les no le suponga una carga muy excesiva y fueran acordándolo y completándolo en función de lo que vayan aprendiendo.

3. Lógicamente, todo es mejorable, hay que tener flexibilidad. El docente se puede equivocar y cometer errores.

3. Hay que tener flexibilidad porque todo es mejorable y el docente puede equivocarse.

- **ESFUERZO Y MOTIVACIÓN**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 8: “EVOLUCIÓN”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Empecé haciendo exámenes y evolucioné a preguntas menos reproductivas, a no tenía casi inconveniente en que los alumnos fuesen con los apuntes al examen, porque lo que me interesaba era que reflexionaran a partir del supuesto. Al aparecer en el máster con un grupo más pequeño, estos procedimientos que estamos usando me resultan mucho más interesantes.</p> <p>2. La he cambiado. Antes dedicaba mucho más del criterio de calificación a los exámenes y las pruebas finales. Y poco a poco, voy introduciendo menos peso a esa evaluación sumativa, dándole mayor importancia a los instrumentos de evaluación durante el proceso, ya que veo que enriquece mucho más el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estoy siendo un poco detractor de lo que es memorizar un montón de conceptos para una prueba final. Porque creo que esos conceptos se olvidan, pero si se aplican, yo le veo mucho más aprendizaje significativo.</p> <p>3. He ido modificando. Yo era de la exposición y del examen. Luego hice una reconversión hacia metodologías más activas, más de participación, de darle protagonismo al alumno y que fuese él el que organice su tiempo, su trabajo, con el grupo.</p>	<p>1. Empecé haciendo exámenes y evolucioné hacia preguntas menos reproductivas, de reflexión a partir de un supuesto pudiendo utilizar los apuntes y a los procedimientos usados en el máster al contar con un grupo más pequeño, que encuentro más interesante.</p> <p>2. Antes daba más peso a pruebas finales pero poco a poco he ido dándole más importancia a los instrumentos de evaluación durante el proceso que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los conceptos memorizados se olvidan, el aprendizaje es significativo cuando se aplican.</p> <p>3. He evolucionado del examen y exposición a metodologías más activas y de participación en las que el alumno se organiza su trabajo y con su grupo.</p>

UNIDAD DE INFRMACIÓN 9: “MOTIVACIÓN DEL ALUMNADO”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. No es frecuente que los alumnos debatan. Sí que suele haber una cierta evolución a lo largo del curso, y desde luego se nota mucho en la fase</p>	<p>1. Suele haber cierta evolución a lo largo del curso que se observa principalmente en la fase final, a través del debate.</p>

final.

2. Yo creo que les motiva sobre todo el poder realizar una serie de trabajos, una serie de actividades diarias. Aunque les suponga mucho trabajo durante el proceso, no tienen que dedicar un tiempo muy excesivo a lo que es la memorización de conceptos. A través de estos trabajos podemos observar que van adquiriendo esos conocimientos al desarrollarlos en los trabajos, y no tienen que hacer un esfuerzo muy superior al final de toda la asignatura para poder superarla, sobre todo de memorización.

3. He tenido de todo. Hay quien tiene un nivel de exigencia muy alto y le gustaría profundizar mucho más en los temas o que se diera de otra forma. Yo veo que la gente está suelta, participa, está bien y a gusto.

2. Creo que les motiva realizar trabajos y actividades diarias con los que desarrollan los conocimientos adquiridos. Aunque supongan trabajo durante el proceso, el esfuerzo final es menor, sobre todo no necesitan dedicar mucho tiempo a la memorización de conceptos.

3. Algunos alumnos querrían profundizar más en los temas o que se dieran de otra forma. Yo veo que los alumnos participan y están a gusto.

UNIDAD DE INFORMACIÓN 10: "NIVEL DE ESFUERZO REQUERIDO"

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. A mí mucho. Respecto a los estudiantes, mi experiencia es relativamente limitada. Las opiniones que luego han emitido los alumnos han sido casi siempre con el mismo perfil: "es interesante, "es positivo", "pero es muy laborioso". Y a veces les cuesta trabajo lanzarse.</p>	<p>1. Me requiere mucho esfuerzo. La opinión del alumnado es que les resulta laborioso, aunque mi experiencia es relativamente limitada.</p>
<p>2. Me supone todas las semanas preparar un instrumento de evaluación con su correspondiente rúbrica, indicaciones del trabajo y, posteriormente, presentárselo y dedicar un tiempo de la clase a la explicación y resolución de dudas, dejar un período para la entrega, corregir todos los trabajos, ya que es un trabajo semanal. Y a los alumnos les supone que no dejen todo para el final y que sigan aprendiendo poco a poco esas explicaciones, porque todos esos instrumentos van relacionados con lo que se ha trabajado ese día en clase. Significa durante este proceso mucho más trabajo para los alumnos, lo que supone una carga mayor, sobre todo fuera de la asignatura, para realizar estas actividades.</p>	<p>2. Me supone preparar semanalmente un instrumento de evaluación y su rúbrica, dedicar un tiempo de la clase a su explicación y corregirlos. A los alumnos les supone mucho más trabajo durante el proceso, una mayor carga fuera de la asignatura para la realización de actividades.</p>
<p>3. Es completamente igual el contenido que tienen que trabajar en la convocatoria de examen y el otro de evaluación continua que no hay examen, pero cada vez que exponen para mí es un examen. Porque ahí veo quién trabaja y quien no trabaja. No soy partidario de agobiar a ningún alumno, que venga a clase porque quiere, porque se sienta bien, para mí eso es un cometido importante emocionalmente. Y que trabaje luego lo que</p>	<p>3. La implicación del alumno es libre, decide cuánto quiere trabajar y si asiste a las clases es porque quiere. En la evaluación continua, cada exposición es como un examen.</p>

quiera, su implicación es libre.

- **EVALUACIÓN FORMATIVA**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 11: "INTERPRETACIÓN"

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Aquella que utiliza el propio proceso de evaluación para aprender. La evaluación es un instrumento más de aprendizaje, es la evaluación que forma y enseña.</p> <p>2. Representa un aprendizaje significativo para el alumno y que se va produciendo a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una serie de actividades que se van produciendo a lo largo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>3. Hay muchos conceptos de evaluación formativa. Para mí es incluir a los alumnos en todo lo que se está haciendo. El diálogo, participación, trabajo colaborativo, trabajo cooperativo. Es que sean partícipes de lo que se hace, de todo el contenido.</p>	<p>1. Utiliza el propio proceso de evaluación para aprender, siendo la evaluación un instrumento más de aprendizaje, que forma y enseña.</p> <p>2. Actividades que se van produciendo a lo largo de ese proceso de enseñanza-aprendizaje y representan un aprendizaje significativo para el alumno.</p> <p>3. Hay muchos conceptos de evaluación formativa. Para mí es la participación del alumno en todo el contenido y lo que se está haciendo.</p>

UNIDAD DE INFORMACIÓN 12: "OPINIÓN/IMPORTANCIA"

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. La enseñanza necesariamente tendría que ir con la idea de la evaluación formativa. Ésta no es la idea de llegar a Madrid, sino cómo voy, qué alternativas y cómo aprendo no a llegar a Madrid, sino llegar a donde me haga falta.</p> <p>2. Mayor participación del alumnado en lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que no solo es formar al alumno para que al final conozca una serie de conceptos más teóricos y los vislumbre en un examen. No potenciar lo que es el trabajo a final sino un trabajo a lo largo de todo el proceso y que el alumno trabaje más paulatinamente que al final, y se organice mejor. Yo creo que sirve también para una mejor organización de los alumnos y del profesor.</p>	<p>1. La enseñanza necesariamente tendría que ir con la idea de la evaluación formativa.</p> <p>2. Supone mayor participación del alumnado, que trabaje más paulatinamente a lo largo del proceso, contribuye a una mejor organización del alumno y del profesor.</p> <p>3. Es muy importante la innovación, mejora, el aprendizaje acorde a la realidad social e igualdad del alumno y profesor.</p>

3. Es muy importante. Todo lo que sea innovación, mejorar, romper con formas tradicionales, que sirva para que haya un proceso de aprendizaje acorde a la realidad social y un acercamiento del alumno con el profesor, casi en términos de igualdad en el aula, todo eso es muy importante.

UNIDAD DE INFORMACIÓN 13: “VENTAJAS”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Se aprovecha el tiempo para el aprendizaje también durante la evaluación, por lo tanto hay mayor probabilidad de que haya aprendizaje.</p> <p>2. Mayor implicación del alumno en la asignatura. Que sea consciente en todo momento que está participando en ella, se consigue en el alumno que vaya trabajando y asimilando esos conceptos a lo largo de todo el proceso. Sería así un poco longitudinal, no final, lo que fomenta el aprendizaje significativo en mayor consideración, que lo que sería una evaluación al final.</p> <p>3. Participar el alumno es una ventaja, que forma parte de lo que te está haciendo, que no haya esa separación, que no existan barreras. Veo todo ventajas, más que inconvenientes o desventajas.</p>	<p>1. Hay mayor probabilidad de que haya aprendizaje si se aprovecha la evaluación para aprender.</p> <p>2. Mayor implicación del alumno en la asignatura, que trabaja más longitudinalmente a lo largo del proceso, lo que supone mayor aprendizaje significativo en comparación con la evaluación final.</p> <p>3. Que el alumno participe y forme parte de lo que está haciendo. Veo todo ventajas, más que inconvenientes.</p>

UNIDAD DE INFORMACIÓN 14: “DESVENTAJAS”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Todavía vivimos en un marco institucional que no funciona normalmente con estos parámetros. No es un inconveniente de la evaluación formativa, sino de un contexto que no es demasiado formativo al respecto.</p> <p>2. Sí que tiene un mayor trabajo por parte del profesor, por parte de los alumnos. El alumno pues tiene que trabajar más e implicarse más y el profesor tiene que estar pendiente de tener todo al día a lo largo de todo ese proceso, y luego una corrección para enviar las correspondientes retroalimentaciones. Yo veo más ventajas que desventajas.</p> <p>3. Y desventajas, que a lo mejor al inicio hay que explicar muy bien todo.</p>	<p>1. El contexto en el que se puede desarrollar, que no es demasiado formativo. Aunque no es una desventaja sino una limitación contextual.</p> <p>2. Mayor trabajo por parte del profesor y alumnos. Pero veo más ventajas que desventajas.</p> <p>3. Al inicio hay que explicar muy bien todo.</p>

- **EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL MÁSTER**

UNIDAD DE INFORMACIÓN 15: “FORMACIÓN/CONCIENCIA”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. Con conciencia seguro. Llevo desde hace unos cuantos años perteneciendo a la Red Evaluación Formativa y Compartida y cuando nos juntamos cada año debatimos sobre nuestras experiencias, nos lanzamos a nuevas averiguaciones. Soy muy leído, intento ser muy reflexivo de cada una de las experiencias.</p> <p>2. Yo concienciado sí que estoy sobre que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. Probablemente, me falte un poco de formación sobre posibles instrumentos. He leído aspectos sobre la evaluación formativa, me he formado algo, sobre todo en el portafolio, pero probablemente existen otras herramientas para este tipo de evaluaciones. Muy importante un poco de formación a los docentes sobre estas metodologías. Habría que decidir entre todo el grupo de profesores que dan clase un tipo de evaluación formativa, que fuera en la misma línea y los criterios de calificación fueran similares, aunque luego las tareas sean diferentes.</p> <p>3. Para mí la evaluación formativa me parece muy interesante y muy importante. Pero yo no lo estoy llamando así.</p>	<p>1. Estoy concienciado, leo y reflexiono mucho. Desde hace años pertenezco a la Red Evaluación Formativa y Compartida.</p> <p>2. Estoy concienciado sobre que mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje. He leído y me he formado algo, sobre todo en el portafolio, pero probablemente, me falte un poco de formación sobre posibles instrumentos.</p> <p>3. La considero muy importante pero no la estoy llamando así.</p>

UNIDAD DE INFORMACIÓN 16: “APLICACIÓN”

Proposición de síntesis	Interpretación
<p>1. En esta asignatura creo que en un porcentaje muy alto. Si soy sensible a lo que está pasando en el día a día, ¿qué probabilidades hay de que un alumno el día del examen me diga algo que yo no conozco?</p> <p>2. Se introduce en bastante cantidad. Todas las semanas hay algún instrumento, alguna tarea que realizar en clase o en casa y todas de ellas evaluables. Creo que la incidencia de la evaluación formativa en la asignatura es bastante alta. A lo largo de todas las sesiones había algún instrumento para evaluar de ese portafolio.</p> <p>3. A lo mejor lo hago pero no lo digo como evaluación formativa. Simplemente es una evaluación continua donde yo reporto información, asesoro y los que quieran participar participan. Es un diálogo del alumno con el profesor.</p>	<p>1. Creo que la aplico en un porcentaje muy alto en esta asignatura.</p> <p>2. Creo que la incidencia de la evaluación formativa en la asignatura es bastante alta, ya que todas las semanas hay tareas evaluables.</p> <p>3. Hago una evaluación continua que es un diálogo del alumno con el profesor. A lo mejor hago evaluación formativa pero no lo llamo así.</p>