

La Integración Del Concepto De Evaluación Para El Aprendizaje En El desarrollo De Una Asignatura. Un Estudio De Caso En Formación Inicial Del Profesorado De Educación Física

Lorente-Catalán, Eloisa (1); Kirk, David (2)

Organization(s): 1: Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña. Universitat de Lleida, Spain; 2: University of Bedfordshire

Este estudio de caso pretende conocer de qué forma queda integrado el concepto de evaluación para el aprendizaje en una asignatura perteneciente a un grado de formación inicial del profesorado de educación física. Se considera de crucial importancia que los estudiantes experimenten dichas prácticas como parte de su formación inicial para adquirir suficiente seguridad para aplicarlo en su futuro ejercicio profesional. Se ha recogido información a través del análisis de documentos, notas de campo y entrevistas. Los resultados indican que existe una gran coherencia entre las directrices que proporciona la universidad en materia de evaluación formativa y para el aprendizaje y el discurso que se produce en dicha asignatura. Sin embargo, se observa escasa participación del alumnado en la evaluación.

1. Objetivos o propósitos:

El presente estudio pretende conocer de qué forma queda integrado el concepto de evaluación para el aprendizaje en una asignatura perteneciente a un grado de formación inicial del profesorado de educación física, que trata de formar a los futuros profesores en una competencia clave como es evaluar aprendizajes. De acuerdo con algunos autores como Casbon, C. and Spackman, L., (2005) y Lorente y Kirk (2013), si los profesores de Educación Física tienen que saber utilizar la evaluación formativa y estrategias de evaluación participativa en sus prácticas profesionales, es de crucial importancia que experimenten dichas prácticas como parte de su formación inicial, para conocer de primera mano cómo se aplican y juzgar por sí mismos sus beneficios e inconvenientes. Para ello se han analizado dos aspectos: a) la coherencia entre la evaluación realizada en la asignatura y las directrices que proporciona la universidad sobre evaluación para el aprendizaje; b) la integración de dicho concepto en el desarrollo de la asignatura.

2. Marco teórico:

Existe un interés claro y directo por parte del gobierno y de las universidades inglesas por la promoción de la evaluación para el aprendizaje (en inglés más conocido como *Assessment for Learning* (AfL)) en la educación obligatoria y en la educación superior. Dicho concepto es definido por el *Assessment Reform Group* (1999) como el proceso de buscar e interpretar evidencias para ser utilizadas por

Organizado por:



el alumno y sus profesores para decidir en que punto se encuentran de su aprendizaje, hacia donde tienen que ir y la mejor manera de llegar allí.

Por una parte, su promoción en las escuelas queda de manifiesto en las numerosas guías y documentos que se proporcionan al profesorado de todas las etapas educativas a través de la *National Strategy*. Se pueden encontrar múltiples directrices, recursos y lugares donde compartir experiencias y mejorar la evaluación en las diferentes secciones sobre evaluación ubicadas en esta estrategia (*Assessment for learning (AfL)*, *Assessing Pupil's Progress (APP)*, *"The Assessment for Learning Strategy"* and *Tracking and Target Setting*)¹, inspiradas todas ellas en el reconocido trabajo de Black & Wiliam (1998) y desarrolladas posteriormente por sus colaboradores (Black, P., McCornick, R., James, M., & Pedder, D., 2006). A pesar de que recientemente han surgido voces que se cuestionan la conceptualización realizada por estos autores (Taras, 2009), sus ideas siguen presentes en la mayoría de las publicaciones sobre el tema. Por otra parte, las universidades, en su búsqueda de la excelencia también definen las líneas principales sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, influidas en gran medida por las directrices que en 1997 estableció el Dearing' Report. Y en estas directrices podemos observar una clara apuesta por las metodologías centradas en el estudiante y la evaluación formativa, conceptos especialmente defendidos por la reforma del Espacio Europeo de Educación Superior.

3. Metodología:

Contexto y participantes

El estudio de caso se ha centrado en una asignatura troncal impartida en un programa de Formación del profesorado de Educación Física en una universidad inglesa. La asignatura analizada ha sido *Assessing Learning and Developing Teaching*. Esta asignatura se halla dentro de un módulo obligatorio que se lleva a cabo en el segundo año del BA *Physical Education leading to QTS* (Qualify Teacher Standars) y complementa el trabajo de la asignatura "Teaching for Learning 1 desarrollándose antes de una experiencia de 6 semanas en las escuelas. La asignatura ha sido dirigida por 2 profesores. Un total de 55 alumnos la han cursado durante el segundo semestre, a lo largo de cinco semanas, dedicando una hora a la semana a las sesiones magistrales (en gran grupo) y 2 horas semanales (1 sesión de 2 horas) en seminario, divididos en dos grupos. Se trata de un caso especialmente interesante pues es la asignatura que transmite a los futuros profesores el concepto mismo de evaluación para el aprendizaje.

La evaluación de la asignatura consta de tres actividades de evaluación, de las cuales sólo las dos primeras tienen peso sobre la nota, la tercera, referida al practicum solo se califica como apto o no apto. La actividad de evaluación 1 consiste en diseñar tres actividades o puntos de evaluación a partir de los

¹ Se pueden consultar dichas guías en:

<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/secondary/assessment>

objetivos de una unidad de programación que se ha diseñado previamente en la asignatura *Teaching and Learning 1*. La actividad de evaluación 2 se lleva a cabo después de la experiencia práctica en el centro educativo. Se trata de identificar a 6 alumnos que hayan experimentado la unidad de trabajo prevista en la actividad 1 la cual puede haber sido modificada para adaptarla a la capacidad del alumno y/o al contexto de la escuela. La actividad de evaluación 3 se realiza durante el practicum. Los alumnos deben aplicar la evaluación diseñada en la actividad 1 sobre 6 alumnos del nivel para el que ha sido diseñada la evaluación.

Método

En investigación cualitativa hay una gran interconexión entre la recogida de datos y su análisis (Goetz and LeCompte, 1988; Stake, 1988). Por ello durante el proceso de observación de campo se va realizando una selección secuencial de información de los temas que emergen durante la acción. Los instrumentos utilizados para la recopilación de datos han sido:

a) Análisis de los documentos que tiene la universidad para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Específicamente se ha analizado el Plan Estratégico de la Universidad (2008-2013) y las guías de soporte para el profesorado que proporciona el *Directorate of Teaching and Learning*. También se ha analizado el programa y los materiales didácticos de la asignatura seleccionada para ser observada, identificando los aspectos clave de su diseño en relación a este tópico.

b) Observación. Una observadora externa ha tomado notas de campo en todas las clases y seminarios impartidos a uno de los grupos de la asignatura seleccionada. Para estructurar la observación se ha tenido en cuenta los objetivos de la asignatura y los parámetros que define el Plan Estratégico de la Universidad, con la intención de recoger evidencias que permitan saber si la evaluación para el aprendizaje es parte integral de la enseñanza de dicha asignatura.

c) Entrevistas. Se han realizado entrevistas a los dos profesores involucrados en la asignatura para averiguar su concepto de “evaluación para el aprendizaje”, sus expectativas, intenciones y su grado de satisfacción después de completar el curso. También se han realizado entrevistas a los estudiantes una vez concluida su experiencia en las escuelas. No obstante, no se han tenido en cuenta para el trabajo que se presenta aquí.

Para el análisis de las notas de campo se ha utilizado el método de comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) con los parámetros definidos como pautas de actuación por la universidad y con los objetivos de dicha asignatura, así como las características que ésta destaca como fundamentos de la evaluación formativa.

4. Discusión de los datos, evidencias, objetos o materiales

Coherencia entre la evaluación realizada en la asignatura y las directrices que proporciona la universidad sobre evaluación para el aprendizaje

El Plan Estratégico de la Universidad muestra las estrategias de enseñanza y evaluación que debe tener en cuenta el profesorado en el momento de diseñar y llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje. Existen también 10 guías de soporte al profesorado que ayudan a desarrollar las habilidades docentes, a planificar las asignaturas y desarrollar su tareas en la Universidad. De éstas, dos están específicamente diseñadas para ayudar en la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Se trata de la guía nº1 "An introduction to Teaching, Learning and Assessment" (January 2009); y por otra parte, la guía nº 3 "A guide to Assessment for Learning" (July 2009) En esta última guía se identifican las prácticas de evaluación más efectivas y se espera que sean aplicadas por todos los grados y materias de la universidad.

En el análisis realizado se ha podido comprobar que la asignatura respeta y es coherente con la mayoría de los criterios establecidos para la enseñanza y la evaluación en el Plan Estratégico de la Universidad. La teoría y la acción están alineadas con lo que se defiende en la literatura sobre evaluación para el aprendizaje excepto en un aspecto. Los profesores mantienen todo el control sobre el aprendizaje, dando nulo protagonismo al alumnado en la calificación. La coevaluación y la autoevaluación sólo se utilizan con fines formativos, no sumativos. Asimismo, el desarrollo de la asignatura es coherente con los objetivos establecidos en su programación. Por último, existe también adecuación entre el discurso de la asignatura (Newton, A & Bowler, M (2010) y el tipo de evaluación que se pide en el *National Curriculum* (2007).

Integración del concepto de "evaluación para el aprendizaje" en el desarrollo de la asignatura

En cuanto a la metodología empleada y su relación con la evaluación, han existido marcadas diferencias entre las clases magistrales y los seminarios. En las sesiones magistrales han sido pocas las ocasiones que ha tenido el profesor para proporcionar *feedback* individualizado y cerciorarse del aprendizaje del alumnado. En cambio, en los seminarios se daban numerosas ocasiones para proporcionar *feed-back* a los alumnos sobre las tareas que se desarrollaban.

Evidentemente, tener sólo en cuenta las actividades de evaluación no es suficiente para confirmar que la evaluación para el aprendizaje es parte integral en el proceso. Es necesario analizar que ha pasado en el proceso, relacionando la evaluación con las actividades de aprendizaje propuestas, y valorarlo desde los parámetros aceptados como válidos desde la conceptualización de evaluación formativa.

En el transcurso de la asignatura, especialmente en los seminarios, se ha promovido el aprendizaje cooperativo y dialógico. En cambio, la calificación ha sido totalmente individual, realizando cada alumno sus ensayos (actividad de evaluación 1 y 2) y su practicum. En las sesiones magistrales ha predominado la exposición de contenidos con soporte visual por parte del profesorado aunque

también se ha utilizado pero en menor medida las preguntas lanzadas por el profesor para hacer reflexionar individualmente o para ser discutidas por parejas. Los seminarios han constituido el lugar donde el profesor o profesora realmente ha podido hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado, personalizando el FB y aplicando los conocimientos de la asignatura.

Por otra parte, el trabajo durante el período de prácticum ha permitido aplicar los conocimientos adquiridos en las clases de la facultad en contextos y problemas reales, lo que hace realmente significativo el aprendizaje y que podemos denominarla *authentic assessment* (Kirk, D. & O'Flaherty, 2003; Wiliam, 2000).

5. Resultados y/o conclusiones

Tras analizar todo el proceso, se ha considerado oportuno realizar algunas sugerencias sobre la metodología y la evaluación de la asignatura que permiten avanzar del que parece un modelo transparente de la enseñanza a un modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje. Según Blanchard (2009, p. 7), la diferencia entre ambos enfoques es clara "*cuando los profesores o líderes presentan las cosas con claridad, la cultura de la clase o la escuela tiende a ser transparente. Cuando los alumnos o el personal hacen las cosas por ellos mismos y con otros, la cultura tiende a ser interactiva.* Estas son algunas sugerencias:

- Conocer mejor las expectativas de los alumnos en la primera clase y establecer entre todos cómo trabajar juntos.
- Respecto a los conocimientos previos, se podría dar un paso más ayudando a los alumnos a reflexionar sobre el punto en el que se encuentran para poder establecer el siguiente paso.
- Los profesores en el caso estudiado todavía tienen mucho poder sobre el trabajo del alumnado, mostrando a éste como mejorar su rendimiento. Desde un modelo interactivo el alumnado, ayudado por el profesor, reflexionaría sobre la mejor forma de mejorarlo. Para ello sería interesante utilizar la evaluación compartida. Existen experiencias e investigaciones en este sentido en el seno de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria configurada por más de 65 profesores de diferentes universidades españolas, entre otros destacar Fraile (2004), López (2004) (2008).
- Avalado por las anteriores investigaciones y coincidiendo plenamente con Boud y col. (2010), sería conveniente dar más "voz" al alumnado en las decisiones sobre el proceso de aprendizaje, intentando aplicar sobre la asignatura aquellos principios defendidos a nivel conceptual y válidos para su posterior tarea como docentes en la escuela. Ello significaría tener en cuenta la autoevaluación, la evaluación entre iguales y la evaluación compartida o dialogada en el diseño y desarrollo de la asignatura. Pese a que forman parte del discurso de la misma, defendiendo claramente este tipo de evaluación, han sido poco utilizadas en la asignatura. De hacerlo así, el mensaje sería más potente para los estudiantes

Organizado por:



quienes, al vivenciarlo como algo posible, adquirirían mayor confianza para después aplicarlo en sus propias experiencias docentes.

6. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

Este estudio puede ayudar a los profesionales de la Formación inicial del profesorado a analizar sus propias prácticas de enseñanza y hacerse conscientes de la necesidad de coherencia entre el discurso y la acción. Pese a que en esta comunicación solo se muestran los resultados del análisis de la integración del concepto de evaluación para el aprendizaje en el desarrollo de una asignatura y su coherencia con las directrices de la universidad en materia de evaluación, es importante destacar que en la investigación también se ha tenido en cuenta la perspectiva de los estudiantes, para averiguar qué conceptos han asimilado y su aplicación en el practicum, así como sus intenciones de utilizarlo en su futura práctica profesional.

7. Bibliografía:

Assessment Reform Group (ARG) (1999) *Assessment for Learning: beyond the black box*, University of Cambridge: Faculty of Education.

Black, P. and Wiliam, D. (1998) *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*, London: Kings College.

Black, P.,McCornick, R.,R.,James, M.,& Pedder,D. (2006) Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2),119-132.

Blanchard, J. (2009) *Teaching, Learning and Assessment*. Mc Graw Hill. Open University Press.

Boud, D. et al. (2010) *Assessment 2020: Seven Propositions for Assessment Reform in Higher Education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council. Available at: <http://www.olt.gov.au/resource-student-assessmentlearning-and-after-courses-uts-2010>

Casbon, C. and Spackman, L. (2005) *Assessment for Learning in Physical Education*, British Association of Advisers and Lecturers in Physical Education.

DCSF/QCA (2007) *The National Curriculum - Statutory Requirements for Key Stages 3 and 4*. London. HMSO

Declaración de Bolonia sobre el Espacio Europeo de Educación Superior (1999). En http://magno.ub.es/fas/piune/normativa/declaración_bolonia.pdf

DfEE/QCA (1999) *Physical Education - The National Curriculum for England*. London. HMSO

DEPARTMENT for EDUCATION and SKILLS (DfES) (2004) *Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools*. Unit 12: Assessment for learning.

Organizado por:



London:HMSO

http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/96853?uc=force_uj

Fraile-Aranda, A. (2004) Un cambio democrático en las aulas universitarias: Una experiencia en la formación del profesorado de educación física. (A democratic change in the university classrooms: An experience in PETE) *Contextos educativos: Revista de Educación*, 6-7: 213-234.

Glaser, B. G., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.

Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

Kirk, D. & O'Flaherty (2003) Learning Theory and Authentic Assessment in Physical Education. Paper presented to the *Physical and Sport Education SIG at the Annual Conference of BERA*. 13-15 september. Edimburgh

Lorente, E. and Kirk, D. (2013) Alternative democratic assessment in PETE: An action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society* 18(1): 77-96.

López-Pastor, V.M. (2008) "Implementing a Formative and Shared Assessment System in Higher Education Teaching". *European Journal of Teacher Education*, 31-3, (289-307).

López-Pastor, V. (coord) et al. (2009) *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea: Madrid.

Newton, A. & Bowler, M. (2010) Assessment for and of learning in Capel & Whitehead (2010) *Learning to Teach Physical Education in the Secondary School*. London. Routledge

Professional Standards for Teachers.

TDA <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards.aspx>

Taras, M. (2009) Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further & Higher Education* 33(1): 57-69.

Teaching and Learning Directorate. University of Bedfordshire. Guide 1 *An introduction to Teaching, Learning and Assessment at the University of Bedfordshire*. January 2009

Teaching and Learning Directorate. University of Bedfordshire. Guide 3 *A guide to Assessment for Learning*. July 2009

The Standards Site(DfES/QCA) <http://www.standards.dfes.gov.uk/>

The National Committee of Inquiry into Higher Education (1997) Higher Education in the Learning Society. Available at:

http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/resources/heca/heca_ks23.pdf (accessed 23 November 2012).

Organizado por:



#CIMIE14

3er Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa

Wiliam, D. (2000) Integrating Summative and Formative Functions of Assessment. Keynote to address to the *European Association for Educational Assessment*: Czech Republic.

Organizado por:

