



**Contribución de la evaluación formativa y compartida a la adquisición de competencias profesionales en la formación inicial del profesorado de Educación Física**  
**Atienza Gago, Rodrigo; ValenciaPeris, Alexandra. rodrigo.atienza@uv.es**

## **1. Objetivos o propósitos:**

---

Los objetivos que se persiguen en el presente trabajo son los siguientes:

- Averiguar si el sistema de evaluación formativa desarrollado en una asignatura universitaria con varios subgrupos ha contribuido a la adquisición de competencias profesionales en el alumnado.
- En caso afirmativo, conocer qué competencias se han adquirido en mayor y menor medida según la percepción del alumnado.
- Conocer el grado de satisfacción del alumnado con la asignatura y el sistema de evaluación formativa llevado a cabo.

## **2. Marco teórico:**

---

Superior está vinculada a una serie de adaptaciones normativas y a una profunda revisión y transformación de los roles que desempeñan profesores y alumnos (Gutiérrez-García, Pérez-Pueyo, Pérez-Gutiérrez y Palacios-Picos, 2011). Estas transformaciones incluyen, entre otras, los métodos de enseñanza y evaluación utilizados por el profesorado, así como el concepto de competencias, que el alumno deberá desarrollar durante su formación y su etapa profesional.

Según Arribas, Carabias y Monreal (2010), la mejora de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario implica reflexionar continuamente sobre tres aspectos fundamentales del mismo:

- El desarrollo de competencias docentes y profesionales.
- La utilización de metodologías activas que renueven la práctica docente universitaria tradicional, especialmente en los estudios de magisterio donde, además de ser un instrumento de transmisión de contenidos, se convierten en un contenido en sí mismas.
- La implementación de un sistema de evaluación realmente formativo, que permita valorar, realmente, las competencias profesionales desarrolladas por el alumnado, de forma global y contextualizada, superando el tradicional

Organizado por:





sistema de evaluación, fundamentalmente memorístico, academicista y desligado del contexto.

Los y las estudiantes constituyen una importante fuente para acceder al modo en que la evaluación es realmente puesta en práctica, más allá de la información contenida al respecto en proyectos docentes, programas de asignaturas y otros documentos de planificación (Gil-Flores, 2012). Además, es importante conocer las percepciones del alumnado acerca de cómo se realiza la evaluación, debido a que éstas explican en buena medida su modo de actuar.

### 3. Metodología:

#### 3.1. Muestra

La muestra está compuesta por 136 estudiantes de la asignatura de Didáctica de la Educación física en Educación Primaria (2º curso de Grado en Maestro/a de Educación Primaria) que eligieron el itinerario de evaluación formativa y compartida (88% del alumnado matriculado en las asignaturas). En su mayoría está formada por mujeres (70.6%), frente a hombres (29.4%), con una edad media de 20.33 años (dt=3.3). Por otra parte, hay una amplia mayoría de alumnado que proviene directamente del bachillerato (82.7%) respecto al proveniente de titulaciones de formación profesional, estudios universitarios o de otro tipo (10.9%, 4.5% y 1.8% respectivamente). La Tabla 1 muestra la distribución del alumnado según el subgrupo de la asignatura y el porcentaje de cuestionarios recogidos.

**Tabla 1. Distribución de la muestra.**

	<b>Alumnas/os que siguen el modelo formativo</b>	<b>Número de cuestionarios devueltos</b>	<b>% de devolución</b>	<b>Distribución de la muestra según el grupo</b>
Grupo a	47	40	85.1%	29.4%
Grupo b	49	42	85.7%	30.9%
Grupo c	42	35	83.3%	25.7%
Grupo d	42	19	45.2%	14.0%
<b>Total</b>	<b>180</b>	<b>136</b>	<b>75.5%</b>	<b>100.0%</b>

#### 3.2. Instrumento

Para la recogida de datos se empleó la Escala de Percepción sobre Metodologías Participativas y Evaluación Formativa (EMPEF) (Castejón, Santos y Palacios, en

Organizado por:





prensa) el cual permite valorar cómo percibe el estudiantado la metodología y la evaluación durante su formación inicial, así como el grado de satisfacción que tiene con su puesta en práctica para conseguir los aprendizajes. Dicho instrumento pasó un proceso de validación de contenido, comprensión y fiabilidad en tres fases (Castejón, Santos y Palacios, en prensa).

El cuestionario está compuesto por 17 preguntas (101 ítems) con una escala tipo Likert en las que se emplearon los siguientes valores: 0 (nada/nunca), 1 (poco/pocas), 2 (algo/algunas), 3 (bastante/bastantes) y 4 (mucho/muchas). Asimismo se añadió un sexto ítem con el valor Ns/Nc. Dicho cuestionario se elaboró con motivo del proyecto de investigación Ref. EDU 2010-19637 del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011).

Dado el objetivo del estudio, a lo largo de este trabajo se presentarán únicamente las cuestiones relacionadas con la percepción del alumnado sobre el grado en que la asignatura y el sistema de evaluación han contribuido al desarrollo de competencias profesionales (ítems 2, 3 y 11) así como el grado de satisfacción con la asignatura y el modelo de evaluación (ítems 14 y 15 respectivamente).

### 3.3. Procedimiento

La recogida de datos se realizó a lo largo del curso académico 2013-14, en los meses de diciembre (en el caso de los dos grupos que tenían la docencia en el primer cuatrimestre) y junio (en el caso de los grupos pertenecientes al segundo cuatrimestre).

Los estudiantes que asistían regularmente a clase siguieron un proceso de evaluación formativa (López Pastor, 2011b) a lo largo de la asignatura (cuyas características principales quedan reflejadas en la tabla 2). El trabajo de la Unidad Didáctica consistía en un proyecto tutorizado a lo largo de la asignatura en el que se iba revisando y retroalimentando tanto el documento a entregar como el desarrollo práctico de las sesiones programadas. Las actividades individuales y grupales también se realizaban con una orientación formativa que permitía al estudiantado ser consciente de su proceso de aprendizaje pudiendo volverlas a entregar en caso que fuera necesario. Por último, el examen se basaba en una serie de preguntas y contenidos trabajados de forma colaborativa con antelación. A lo largo del cuatrimestre se utilizó la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación para evaluar y calificar el trabajo realizado por el alumnado.

**Tabla 2. Sistema de evaluación formativa ofertada al alumnado.**

% sobre la nota final	Actividades y tareas que comprende
-----------------------	------------------------------------

Organizado por:





<b>40%</b>	Elaboración grupal de una Unidad Didáctica, exposición oral y desarrollo práctico.
<b>40%</b>	Elaboración individual y grupal de distintos trabajos y actividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación en el blog de la asignatura.</li> <li>- Elaboración de actividades en clase.</li> <li>- Elaboración de actividades en casa.</li> <li>- Exposiciones orales.</li> <li>- Asistencia y participación en las clases prácticas.</li> </ul>
<b>20%</b>	Examen (el profesorado escoge una de las tres opciones): <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Preguntas desarrolladas a lo largo del curso a través del blog.</li> <li>b) Preguntas y supuestos prácticos a contestar con apuntes.</li> <li>c) Preguntas a contestar sin apuntes.</li> </ol>

Durante las últimas semanas de clase se aplicó el cuestionario al alumnado, al que previamente se le especificó la finalidad del mismo y de la investigación resultante, su carácter anónimo y voluntario, y se les garantizó el uso ético y confidencial de los datos resultantes.

### 3.4. Análisis de datos

Los análisis se llevaron a cabo a través del software de análisis cuantitativo SPSS v.19. Los datos se analizaron a través de estadística descriptiva mediante recuento de frecuencias y porcentajes.

## 4. RESULTADOS

Prácticamente la totalidad del alumnado (91.9%) opina que la metodología empleada en la asignatura ha contribuido a la adquisición de competencias profesionales (Tabla 3). Del mismo modo, pero en menor proporción (87.1%), se manifiestan bastante o muy de acuerdo en que el sistema de evaluación favorece la adquisición de dichas competencias.

**Tabla 3. Contribución al desarrollo de las competencias profesionales a través de la metodología y el sistema de evaluación.**

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
¿La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales?	0	0	8.1	31.9	60.0
¿La evaluación que se ha planteado favorece la adquisición de las competencias profesionales?	0	2.3	10.6	43.9	43.2

Organizado por:





El alumnado participante en la experiencia opina que las competencias profesionales (Tabla 4) que se han adquirido en mayor medida gracias al sistema de evaluación llevado a cabo en la asignatura son las siguientes (con más del 80% del alumnado clasificado en las categorías “bastante” o “mucho”): organizar y animar situaciones de aprendizaje, implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad y establecer procesos de evaluación formativa. Por el contrario, las competencias “informar e implicar a las familias” y “participar en la gestión del centro” son percibidas por el 33.1% y 54.4% del alumnado, de forma respectiva, como aquellas que se han adquirido “poco” o “nada” a través de la asignatura.

**Tabla 4. Percepción del grado de desarrollo de competencias profesionales en la asignatura.**

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Organizar y animar situaciones de aprendizaje	0	0.7	10.3	38.2	50.7
Gestionar la progresión de los aprendizajes	0.7	1.5	10.4	43.3	44.0
Elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad	0	2.2	14.1	43.0	40.7
Implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro	0	1.5	10.4	47.8	40.3
Trabajar en equipo con otros docentes	6.2	9.3	22.5	22.5	39.5
Participar en la gestión del centro escolar	13.7	19.4	30.6	24.2	12.1
Informar e implicar a las familias	33.9	20.5	20.5	19.7	5.5
Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación	2.3	6.0	22.6	30.8	38.3
Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión	1.6	1.6	25.8	38.3	32.8
Establecer procesos de evaluación formativa	1.5	3.1	13.1	37.7	44.6

Por último, cabe destacar el alto grado de satisfacción que manifiesta el alumnado en relación con la asignatura (89.6%) y con el sistema de evaluación llevado a cabo (80.3%) (Tabla 5).

**Tabla 5. Grado de satisfacción del alumnado.**

	Nada	Poco	Mediana-mente	Bastante	Mucho
--	------	------	---------------	----------	-------

Organizado por:





Señala la satisfacción global en relación con la asignatura	0	0.7	9.6	40.7	48.9
Señala la satisfacción global en relación con la evaluación de la asignatura	0.8	7.9	11.0	44.1	36.2

#### 4. Discusión y conclusiones

Una vez analizados los resultados observamos que éstos difieren sensiblemente de estudios similares. Mientras que nuestro alumnado se mostró muy optimista respecto a cómo contribuyeron la metodología y el sistema de evaluación a la adquisición de competencias profesionales (un 91.9% y un 87.1% respectivamente opinó que se había contribuido bastante o mucho), el alumnado encuestado en el estudio de Arribas et al. (2010) fue más escéptico (53% y 56% respectivamente). Por otro lado, Buscà, Pintor, Martínez y Peire (2010) indicaron que, a tenor de las declaraciones del alumnado, la evaluación formativa contribuye al desarrollo de las competencias profesionales, ya que proponen “prácticas de evaluación cercanas a las situaciones que el alumnado afrontará en el futuro próximo [y, por tanto,] permiten poner en juego los conocimientos adquiridos durante los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 272). López Pastor, Manrique y Vallés (2011), por su parte, hallaron resultados similares tras analizar 19 casos de experiencias de evaluación formativa en la formación inicial del profesorado.

Respecto a las competencias profesionales que el alumnado percibe como mejor adquiridas encontramos las siguientes: “organizar y animar situaciones de aprendizaje”, “implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro”, “gestionar la progresión de los aprendizajes”, “elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad” y “establecer procesos de evaluación formativa”. En este sentido, tanto los estudios presentados por Arribas et al. (2010) como por Gutiérrez-García et al. (2011) indican una percepción más pesimista del alumnado respecto al desarrollo de sus competencias profesionales otorgando, por tanto, porcentajes notablemente más bajos. En el primer estudio los porcentajes de adquisición de dichas competencias oscilan entre el 8 y el 11% y, en el segundo, el rango de puntuaciones es de 1,47 a 1,53 (grado de acuerdo de 0 a 4 puntos.)

Por el contrario, nuestro alumnado manifestó que apenas se había contribuido a las competencias de “informar e implicar a las familias” y “participar en la gestión del centro”, competencias que también son poco valoradas por el alumnado consultado en Arribas et al. (2010). Por otro lado encontramos similitudes en

Organizado por:





estudios como Gutiérrez-García et al. (2011), cuyo alumnado indicó esas mismas competencias como las menos desarrolladas a lo largo de toda su formación inicial.

Estas diferencias en la forma de percibir el grado de competencia adquirido pueden deberse a dos razones. Por un lado, mientras nuestro estudio se realizó con alumnado de segundo curso de grado, el de Arribas et al. (2010) empleó una muestra de último curso, es decir, alumnado que se había enfrentado a todos los periodos de prácticas y, por tanto, habían sufrido lo que Veenman (1984, citado en Gutiérrez-García et al., 2011) denominó “shock de la realidad”. Es decir, se da una falta de recursos para intentar transferir con éxito los conocimientos adquiridos durante la formación inicial a un contexto real. Por otro lado, mientras que la muestra participante en nuestro estudio siguió un proceso de evaluación formativa, muy enfocado a facilitar situaciones de aprendizaje activo del alumnado y a la participación de éste en su proceso de aprendizaje, en el estudio presentado por Arribas et al. (2010) no se hizo distinción respecto a los sistemas de evaluación seguidos por el alumnado, por lo que abarcaban procesos de evaluación formativa centrados en el aprendizaje dialógico y profundo del alumnado como tradicionales centrados en la figura del docente y que fomenta aprendizajes superficiales y bancarios (López Pastor, 2006; López Pastor, 2011b).

Por último encontramos que el alumnado percibe un alto grado de satisfacción tanto con la asignatura en general como con el sistema de evaluación formativa. Estos datos ratifican otros similares relacionados con la valoración positiva del alumnado ante situaciones de evaluación orientadas al aprendizaje y no meramente a la calificación (López Pastor et al., 2011; Manrique, Vallés y Gea, 2012; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor y Castejón-Oliva, 2014; Ureña y Ruiz, 2012)

Como conclusión final podemos afirmar que, a tenor de los resultados obtenidos, el sistema de evaluación formativa empleado contribuyó a la adquisición de competencias profesionales en el alumnado de los distintos subgrupos en los que se aplicó. Las competencias profesionales que más se desarrollaron entre el alumnado a través de las actividades propuestas (tabla 2) y los instrumentos de evaluación empleados fueron organizar y animar situaciones de aprendizaje, implicar al alumnado en su aprendizaje y en la vida del centro, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y poner en práctica estrategias de atención a la diversidad y establecer procesos de evaluación formativa. De igual manera podemos destacar que el alumnado quedó satisfecho tanto con el desarrollo de la asignatura como con el modelo de evaluación empleado.

---

Organizado por:





Cabe destacar que si bien debido a las características de la muestra, estas conclusiones no son generalizables a cualquier situación, sí que responden a contextos similares a los del estudio.

## 5. Contribuciones y significación científica de este trabajo:

---

Este estudio puede ser de utilidad al profesorado universitario con inquietud por implantar procesos de evaluación centrados en el aprendizaje del alumnado. La contribución principal de este trabajo consiste en la difusión de modelos alternativos de evaluación en educación superior así como en refutar, a través de evidencias basadas en la percepción del estudiantado participante, que estos sistemas formativos contribuyen a una mejor preparación del alumnado universitario para desempeñar actividades profesionales. En el caso de los estudios de formación inicial del profesorado, este objetivo es doble, puesto que no solo estarán mejor formados, sino que habrán experimentado situaciones de evaluación formativa que más tarde podrán emplear una vez se hayan incorporado a los centros formativos (López Pastor, 2011a; Vallés, Ureña y Ruiz, 2011).

## 6. Bibliografía

---

- 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.
- Busca, F., Pintor, P., Martínez, L. y Peire, T. (2010). Sistemas y procedimientos de Evaluación Formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.
- Castejón, J., Santos, M. L. y Palacios, A. (en prensa). Cuestionario sobre metodología y evaluación en formación inicial en Educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*.
- Gil-Flores, J. (2012). La evaluación del aprendizaje en la universidad según la experiencia de los estudiantes. *ESE. Estudios sobre educación*, 22, 133-153.
- Gutiérrez-García, C., Pérez-Pueyo, Á., Pérez-Gutiérrez, M. y Palacios-Picos, A. (2011). Percepciones de profesores y alumnos sobre la enseñanza, evaluación y desarrollo de competencias en estudios universitarios de formación de profesorado. *Cultura y Educación*, 23(4), 499-514.

---

Organizado por:







- López Pastor, V. M. (2006). El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención. *Revista Interuniversitaria de la Formación del Profesorado*, 20(3), 93-119.
- López Pastor, V. M. (2011a). Best practices in academics assessment in higher education: A case in formative and shared assessment. *Journal of Technology and Science Education*, 1(2), 25-39.
- López Pastor, V. M. (2011b). Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión. En V. M. López Pastor (Coord.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias* (pp. 45-64). Madrid: Narcea.
- López Pastor, V. M.; Manrique, J. C. y Vallés, C. (2011). La evaluación y la calificación en los nuevos estudios de Grado. Especial incidencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(4), 57-72.
- Manrique, J. C.; Vallés, C. y Gea, J. M. (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.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A., López-Pastor, V. M. y Castejón-Oliva, J. (2014). Relación entre sistemas de evaluación formativa, rendimiento académico y carga de trabajo del profesor y del alumno en la docencia universitaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341.
- 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.
- Vallés, C.; Ureña, N. y Ruiz, E. (2011). La evaluación formativa en docencia universitaria. Resultados globales de 41 estudios de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), 135-158.

## AGRADECIMIENTOS

Esta comunicación forma parte del Proyecto de Investigación Ref. EDU 2010-19637 del Plan Nacional de Proyectos I+D+i (2008-2011).

---

Organizado por:

